

SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR:

O CASO DOS ESTUDANTES DO 1º ANO

LEANDRO S. ALMEIDA & RUI VIEIRA DE CASTRO
(ORGS.)



Universidade do Minho
2016

TÍTULO

Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano

ORGANIZADORES

Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISBN

978-989-8525-45-1

DATA

2016

NOTA EDITORIAL

Textos seleccionados a partir de comunicações apresentadas no 1º Seminário “Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano”, realizado pelo Observatório dos Percursos dos Estudantes da UMinho (Campus de Gualtar, 7 de setembro de 2015).

APOIOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

ÍNDICE

1	SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: OBSERVATÓRIO DOS PERCURSOS ACADÉMICOS DOS ESTUDANTES DA UMINHO.....	1
----------	--	----------

Rui Vieira de Castro & Leandro S. Almeida

2	EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DOS INGRESSANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: INDICADORES PARA UMA POLÍTICA DE ACOLHIMENTO	15
----------	---	-----------

Cynthia Bisinoto, Mauro Luiz Rabelo, Claisy Marinho-Araújo & Denise de Souza Fleith

3	PERFIL DOS ALUNOS INGRESSADOS NA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO ATRAVÉS DO CONCURSO NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	32
----------	--	-----------

Ana Paula Silva, Susana Lisboa & Fernando Bessa

4	A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: O 1º ANO EM DEBATE.....	39
----------	--	-----------

António Fragoso

5	ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR : RESPOSTAS INSTITUCIONAIS.....	64
----------	--	-----------

Lília Aguardenteiro Pires

6	COMO APRENDEM OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	81
----------	--	-----------

Sandra T. Valadas

7	IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO COM ALUNOS DE BAIXO RENDIMENTO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR.....	93
----------	---	-----------

Isabel Gonçalves, Ana Lucas & Gonçalo Moura

8	PROMOÇÃO DE SUCESSO ACADÉMICO E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DO IPL: ALGUNS CONTRIBUTOS DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE (SAPE).....	123
----------	--	------------

Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Luís Filipe, & Sandra Alves

9	TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO: VARIÁVEIS INTERVENIENTES E MEDIDAS DE ATUAÇÃO	146
----------	--	------------

Leandro S. Almeida, Alexandra M. Araújo & Carla Martins

1 SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: OBSERVATÓRIO DOS PERCURSOS ACADÉMICOS DOS ESTUDANTES DA UMINHO

Rui Vieira de Castro & Leandro S. Almeida
Universidade do Minho

Resumo

Dando corpo a um conjunto de preocupações da comunidade académica e de estudos já realizados nos últimos anos em torno do ingresso, adaptação, sucesso e transição para o mercado de trabalho, a Reitoria da Universidade do Minho decidiu em 2015 criar o seu "Observatório dos Percursos dos Estudantes da UMinho" que, em linhas muito gerais, aqui se apresenta. No quadro das suas atribuições merece desde logo destaque a análise do perfil de estudantes que ingressam no 1º ano e aqueles, ditos não tradicionais, pelas maiores dificuldades antecipadas na sua adaptação ao ES. Neste sentido, mobilizando-se alguns académicos nacionais e de países próximos (Espanha e Brasil), avançou-se na organização do primeiro de uma sequência de Seminários a realizar no início de cada ano letivo e que em 2015 teve como tema "Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano". Aproveita-se, então, para apresentar alguns dos trabalhos apresentados neste primeiro seminário, agora reunidos neste volume.

Introdução

A garantia da qualidade dos seus projetos educativos tornou-se hoje uma orientação estratégica para as instituições de ensino superior (IES). Esta orientação vem-se materializando na assunção de objetivos e na promoção de iniciativas que valorizam a eficiência formativa, considerando a multiplicidade de fatores que nela intervêm, das estruturas de governo dos ciclos de estudos aos recursos humanos e materiais a eles associados, dos ambientes de aprendizagem proporcionados aos conteúdos, metodologias de ensino e de aprendizagem e modalidades de avaliação valorizados, passando pela adoção de dispositivos especializados de garantia da qualidade.

Nesta circunstância, uma maior atenção vem sendo dada à atualidade e relevância técnica e social das aprendizagens curriculares dos estudantes e à sua preparação para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se atende à qualidade de desenvolvimento psicossocial e à satisfação dos estudantes com as vivências e o percurso académicos. O desenvolvimento de competências transversais, por exemplo, tem sido progressivamente reconhecido como um dos objetivos da educação superior e uma vertente que a oferta educativa das IES deve atender.

Neste quadro de referência alargada de sucesso académico, o estudante assume um papel importante. Reconhece-se que as condicionantes sociofamiliares de origem e de pertença do estudante, como também as circunstâncias académicas inerentes ao curso e ao ambiente académico têm a este propósito um papel fundamental; reconhece-se, no entanto, que o estudante é agente principal da sua formação e do seu sucesso académico, entendidos estes numa perspetiva desenvolvimental e construtivista. Esta abordagem do sucesso académico destaca as funções do estudante enquanto jovem-adulto com múltiplas tarefas de desenvolvimento a concretizar, por exemplo a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, o desenvolvimento de uma perspetiva de carreira profissional e um sistema de valores, a aquisição da autonomia ou o relacionamento interpessoal numa lógica de heteronomia.

Observatório dos Percursos dos Estudantes da Universidade do Minho (OPE-UM)

Preocupadas com a qualidade dos percursos educativos dos seus estudantes e com o seu sucesso, as IES encontram-se progressivamente desafiadas a alargar o conceito de sucesso académico ao desenvolvimento do bem-estar psicossocial dos seus estudantes e ao desenvolvimento de um conjunto bastante alargado de competências, não apenas técnico-científicas,

que lhes garantam, designadamente, condições adequadas para gerir com a necessária autonomia as transições e os desafios próprios do ES. Acresce que a valorização social do ES e a sua expansão crescente aumentaram o número e a diversidade de estudantes que a frequentam. A este propósito, destacam-se os chamados "públicos não tradicionais" (minorias étnicas, maiores de 23, estudantes internacionais, estudantes portadores de deficiência, estudantes atletas de alta competição...), ou seja, estudantes com características e necessidades específicas, que requerem das IES condições diferenciadas de frequência e sucesso académico.

Neste quadro, as IES foram criando os seus "observatórios", com o objetivo de recolher de forma sistemática - e ao longo do tempo - informação relevante sobre os perfis dos seus estudantes e o seu percurso académico balizado por duas transições importantes (o ingresso no ES e a saída para o mercado de trabalho). Aposta-se que a informação relativa aos estudantes e seus percursos, quando recolhida de forma intencional e sistemática, possibilita a definição e a implementação de políticas promotoras da qualidade do ensino e da aprendizagem e da vida académica, bem como organizar serviços de apoio aos estudantes, diferenciados segundo as suas características e necessidades específicas. A par da aprendizagem e sucesso curricular, importa cuidar do desenvolvimento psicossocial e da satisfação dos estudantes, reduzindo abandonos e aumentando as competências de empregabilidade e as possibilidades de sucesso no acesso ao mercado de trabalho.

O Observatório dos Percursos dos Estudantes da Universidade do Minho (OPE-UM) tem como foco coletar, tratar e difundir informação, de forma longitudinal e sistemática no tempo, sobre os estudantes da UMinho e os seus percursos. Inclui-se nessa informação o seu passado sociofamiliar e escolar, as suas expectativas em relação ao ES, os seus processos de aprendizagem e experiências extracurriculares, a sua mobilidade internacional e opções curriculares realizadas ao longo do seu percurso formativo, analisando-se o

impacto destas no seu rendimento e sucesso académico, na sua permanência na instituição e conclusão do curso, nas suas competências de empregabilidade e transição para o mercado de trabalho.

No quadro da promoção dos índices de sucesso educativo, a criação do OPE-UM visa os seguintes objetivos: (i) conhecer os perfis dos estudantes que acedem à UMinho, prestando particular atenção à heterogeneidade das suas características e necessidades, dando particular atenção ao acesso crescente de “novos públicos”; (ii) estudar os percursos dos estudantes de graduação e pós-graduação na UMinho, incluindo aqui quer a atividade académica mais diretamente associada ao curso, quer as atividades mais latas de desenvolvimento pessoal, social, cultural e de competências transversais; (iii) analisar o impacto de variáveis pessoais, académicas e contextuais nas trajetórias dos estudantes, apreciando o respetivo impacto no sucesso académico, na permanência no cursos e na instituição, na satisfação com o curso e com e a instituição, e nas competências de empregabilidade; (iv) facultar aos/às diretores/as de curso e aos responsáveis dos conselhos pedagógicos informação sobre os estudantes ingressantes e sobre os determinantes do seu sucesso académico, aspetos da sua progressão escolar, os perfis profissionais dos diplomados e sua integração no mercado de trabalho; e, (v) informar políticas das escolas e institutos e da Universidade em matéria organização, gestão e desenvolvimento dos projetos de ensino.

A atividade do Observatório inscreve-se, pois, num conjunto e compromissos da Instituição: com a promoção do sucesso académico, com o combate ao abandono escolar, com a monitorização dos percursos dos estudantes.

A quantidade e qualidade da informação a reunir e a tratar pelo Observatório implicam o envolvimento de diferentes instâncias académicas, em particular os serviços de apoio ou de interface com os alunos e com a sua atividade académica (serviços académicos, de ação social, de relações internacionais, de apoio ao ensino, de comunicação e imagem, entre outros).

Implicam igualmente as estruturas de governo da universidade e das escolas e institutos, da associação académica, da provedoria do estudante, e dos serviços mais diretamente voltados para a empregabilidade e transição para o mundo de trabalho.

A informação recolhida, analisada e partilhada pode apoiar as medidas de divulgação da oferta formativa e recrutamento de alunos, as práticas de acolhimento instituídas, os programas de apoio à excelência académica, as medidas de melhoria da qualidade do ensino, as reformas curriculares, o aconselhamento pedagógico e apoio à formação dos docentes, bem como a valorização e acreditação das ofertas formativas da Instituição. Por outro lado, importando sobretudo nortear medidas promotoras do sucesso académico e do desenvolvimento psicossocial dos estudantes, também o Observatório pode ter um importante papel na implementação de medidas de apoio a estudantes em risco quando precocemente identificado. A este propósito, importa destacar a natureza confidencial de toda a informação recolhida, a lógica mais promocional e institucional de intervenção, que não individual, rentabilizando serviços existentes na UMinho de apoio psicológico e/ou de inclusão educativa de estudantes, quando necessário.

Seminário “Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano”

As variáveis pessoais do estudante ganham relevância quando nos reportamos à transição e adaptação académica dos estudantes do ES. Sendo certo que os percursos académicos de sucesso dos estudantes podem (devem) preparar-se antes de ingressar no ES, a investigação destaca a importância do 1º ano de transição e ajustamento do estudante ao novo contexto académico.

Dados disponibilizados pela DGES relativos à situação 1 ano após a inscrição no ES, em 2012-13, identificam nos cursos de licenciatura do ensino

público um abandono na casa dos 12%, tanto para as universidades como para os institutos politécnicos, valor que se apresenta mais elevado nas IES privadas (17% para as universidades e 14% para as instituições politécnicas). Estas taxas descem significativamente nos mestrados integrados (3,6% nas instituições públicas e 8% nas privadas) e disparam nos mestrados (2º ciclo) para valores da ordem dos 22% no ensino público, chegando aos 42% no privado politécnico.

Neste contexto, importa analisar que recursos pessoais o estudante mobiliza para esta transição e como tais recursos respondem às exigências do ensino superior. O *background* cultural, os conhecimentos curriculares, os métodos de trabalho, a clareza do seu projeto vocacional, os níveis de maturidade psicossocial e autonomia, as redes de suporte familiar e de amigos são variáveis importantes no acesso e ajustamento ao ES. A organização e funcionamento do ensino superior, por exemplo horários de aulas distribuídos ao longo da semana, professores de relacionamento mais distante e unidades curriculares sem um manual de aprendizagem restrito desafiam o estudante menos autónomo na organização dos tempos e na gestão das atividades e relações.

Uma das variáveis que tem sido estudada na Universidade do Minho, aliás em parceria com outras universidades portuguesas e estrangeiras, a propósito da transição e adaptação académica dos estudantes, prende-se com as suas expectativas académicas. De uma forma mais ou menos esclarecida, tomando uma representação mais ou menos fidedigna da Universidade e da instituição concreta em que entra, os estudantes autoavaliam-se em termos da sua experiência de vida e do seu passado escolar e formulam um conjunto de expectativas acerca daquilo que consideram que podem e gostariam de concretizar, que é de todo o interesse conhecer-se. Por um lado, as suas expectativas podem não ser coincidentes com as de outros colegas, mesmo estando no mesmo curso e turma, por outro lado podem diferir ainda no grau de intensidade e prioridades. Num misto de

competência e de motivação, o estudante espera concretizar um conjunto de objetivos, sente-se capaz de os alcançar e implica-se na vida académica em função dessas suas expectativas.

A investigação na área revela que estudantes com maiores expectativas implicam-se mais na vida académica e atingem com mais facilidade os resultados almejados, como que cumprindo as suas “autoprofecias” iniciais. Estudantes com menores expectativas tendem a implicar-se menos na vida académica, em particular nas atividades curriculares e no relacionamento com os colegas do curso, acabando algumas vezes por se distanciarem do ambiente académico. Ao mesmo tempo, estudantes com expectativas muito elevadas, por vezes fantasistas ou irrealistas, terminam também frustrados no final de algumas semanas no ES: os seus recursos não respondem às exigências, as suas capacidades não garantem o sucesso nos trabalhos e aprendizagem, os professores não são brilhantes, os equipamentos não são tão extraordinários, a liberdade conseguida por viverem autónomos da família não dá satisfação e os colegas não são os amigos que se antecipavam.

O conhecimento das expectativas iniciais dos estudantes é, por isso, relevante, sendo o tema do primeiro texto do livro da autoria de Cynthia Bisinoto, Mauro Luiz Rabelo, Claisy Marinho-Araújo e Denise de Souza Fleith (Universidade de Brasília). Algumas vezes, aponta-se a possibilidade e o interesse em trabalhar tais expectativas ainda no ensino secundário. Tal preocupação e atividades associadas poderão ajudar a prevenir eventuais discrepâncias entre a realidade académica e os conhecimentos dessa realidade por parte dos estudantes e suas expectativas. Este desfasamento pode ter aumentado nos últimos anos em virtude de uma grande expansão, e consequente massificação, do acesso ao ES em alguns países. Nesta altura, face a uma população ingressante sem grandes referências sobre o ES, os diretores dos cursos e os professores do 1º ano podem assegurar alguma adequação das expectativas iniciais às características do ES, do curso e da instituição. A ausência dessa atenção pode proporcionar sentimentos de

frustração nos estudantes, podendo estes experienciar algum desajuste ou dificuldades de adaptação no decurso das primeiras semanas de aulas. Pelos riscos que esta situação pode comportar em termos de abandono e de insucesso dos estudantes, algumas medidas podem implementar-se como atividades de acolhimento e de divulgação do curso/instituição, reforço do trabalho de grupo nas aprendizagens, aumento do *feedback* dos professores em relação às atividades de ensino e objetivos de aprendizagem esperados, ou, ainda, a implementação de metodologias de avaliação contínua. No primeiro texto deste livro ilustram-se atividades de acolhimento dos novos alunos por parte da Universidade de Brasília, no quadro de uma política institucional de atender a um público cada vez mais heterogéneo nas suas vivências anteriores e expectativas académicas.

Preocupadas com a integração e a adaptação dos novos estudantes, a generalidade das IES implementaram sistemas de recolha de informação tendo em vista informar práticas de melhor atendimento e atenção à diversidade. O segundo texto deste livro, da autoria de Ana Paula Silva, Susana Lisboa e Fernando Bessa (UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro) descreve um destes sistemas de recolha anual de informação sistemática e exprime a preocupação em sinalizar atempadamente os casos críticos para orientar formas concretas de intervenção, por forma a minimizar os fatores de risco da desadaptação académica, insucesso e abandono. De entre estas medidas de intervenção, justifica-se uma referência ao “Programa de Acolhimento para o Novo Estudante” e a implementação, já em 2015/2016, do “Programa de Tutoria” em 9 dos cursos da UTAD.

Com a massificação do acesso ao ES, ampliou-se a diversidade de estudantes que nele ingressam. Face às taxas daqueles que não concretizam com sucesso este seu ingresso, o objetivo é recolher dados sobre os perfis dos estudantes e como tais perfis se adequam às características de uma instituição e curso. É certo que o conhecimento da realidade dos alunos não resolve, por si, as situações; contudo conhecer os fatores de risco é um passo

importante para se identificarem necessidades e formas mais precisas de atuação por parte das instituições. Num país com um sistema de *numerus clausus* na regulação do acesso, como é o caso de Portugal, importa atender desde o início aos estudantes que não se encontram colocados na instituição e no curso de sua primeira escolha (reportando-nos ao ensino público, os dados do Ministério de Educação relativos ao ano letivo de 2015/16 referem que apenas 50,5% dos estudantes portugueses entraram na sua primeira opção de par instituição-curso, face a 54% no ano letivo imediatamente anterior). Esta é uma situação efetiva de risco de não adaptação e de não permanência dos estudantes admitidos no ES, sendo certo que na maioria dos casos ou os estudantes concretizam uma boa adaptação e investimento na opção que frequentam ou mobilizam-se estrategicamente para as mudanças disponibilizadas pelo próprio sistema, incluindo a preparação de uma nova candidatura no ano letivo seguinte.

A implementação de medidas de acolhimento e integração tem necessariamente que atender à diversidade de alunos que hoje frequentam o ES. Em Portugal esta heterogeneização do corpo estudantil das IES vem-se a acentuar nos últimos anos, sendo possível que esta realidade tenha aumentado a consciência e a vontade das instituições atuarem preventivamente na integração e sucesso académico dos chamados “alunos não-tradicionais”. A caracterização destes alunos como grupo não é fácil pela sua grande diversidade. É certo que estes estudantes, por norma mais velhos, com responsabilidades familiares e profissionais, provenientes de grupos menos favorecidos da sociedade ou originários de outros países e de grupos étnicos minoritários, assim como estudantes internacionais ou estudantes em programas de mobilidade, apresentam um conjunto de características nem sempre as mais atendidas pelas estruturas e práticas académicas instituídas. No terceiro texto deste livro, António Fragoso (Universidade do Algarve) aborda os estudantes mais velhos, um subgrupo de estudantes cuja expansão nas IES em Portugal tem vindo a aumentar fruto de legislação recente a

propósito do acesso dos “maiores de 23”. Importa reconhecer a existência de um número cada vez maior destes estudantes e criar as condições logísticas e curriculares que atendam às suas particularidades, tendo em vista o seu maior envolvimento na vida académica e melhor sucesso. Tendencialmente, como se descreve no terceiro texto deste volume, as dificuldades de adaptação destes “estudantes maduros” justificam uma intervenção logo no 1º semestre. Por um lado, são estudantes que se questionam “será que ainda sou capaz?”; por outro, alguns dos seus professores questionam a razoabilidade da sua presença, assumindo crenças e atitudes que nem sempre são as mais favoráveis ao sucesso académico, em geral, destes estudantes mais velhos.

Um outro grupo de estudantes a merecer a atenção crescente das IES é formado pelos alunos portadores de uma dificuldade ou limitação física ou sensorial. No quarto texto do livro, Lília Aguardenteiro Pires (Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa), considera os estudantes com deficiência ou, melhor, com NEE (necessidades educativas especiais) e o desafio das IES promoverem a sua inclusão e sucesso académico. Em particular junto destes estudantes, a par da garantia do acesso, e em cumprimento de orientações e convenções internacionais, deve o ES garantir as reais condições de participação e de aprendizagem tendo em vista o seu sucesso académico. Em Portugal, a criação do Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência (GTAEDDES), presente já num bom número de IES, tem sido porta-voz dos direitos destes alunos e das intervenções que têm sido concretizadas a este propósito. Neste mesmo capítulo, a autora refere o registo de 1 318 estudantes com NEE nas instituições de ES em Portugal, em levantamento realizado pelo GTAEDDES, no ano letivo de 2013/2014. Trata-se de um número que justifica uma atenção crescente por parte dos docentes e das instituições a este subgrupo de estudantes, podendo-se seguir neste quarto texto o trabalho desenvolvido junto dos professores (metodologias de ensino e de avaliação) e dos outros estudantes (por exemplo, um programa de

voluntariado), ao longo de vários anos, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Uma preocupação importante na integração académica de qualquer estudante é que este assuma (não perca) o seu papel central na instituição: estudante. Por vezes, face à insegurança inicialmente sentida a nível social e emocional, ou então face à novidade da situação e à vontade de exploração por parte do estudante, este esquece-se do seu papel principal de aluno. As primeiras aulas e os primeiros trabalhos, no entanto, são decisivos para ele entender o seu papel no ES e seguramente para conhecer os novos moldes em que deverá ser exercido tal papel.

Neste quadro ganham particular relevância os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes, assentes na experiência escolar anterior, mas que seguramente devem agora atender às particulares e desafios do ensino e da aprendizagem no ES. A investigação na área tem mostrado que os estudantes no ES diferem nas suas formas de estudar e aprender, sendo que tais diferenças ocorrem em função das características cognitivas e motivacionais próprias e, ainda, em função das avaliações que fazem das tarefas académicas a realizar, dos contextos e dos resultados almejados. O quinto texto, da autoria de Sandra Valadas (Universidade do Algarve) analisa as abordagens à aprendizagem dos estudantes no ES, entendidas como comportamentos mais ou menos deliberados e sistemáticos dos estudantes aprenderem.

A investigação na área tende a diferenciar três abordagens à aprendizagem dominantes nos comportamentos e processos de aprender dos estudantes: superficial (de índole essencialmente memorística), profunda (de cariz compreensiva) e estratégica (centrada no alto rendimento). Combinando motivação e estratégias, ou seja, dimensões emocionais e cognitivas, as abordagens de aprendizagem são decisivas na qualidade dos conhecimentos adquiridos e construídos, estando também associadas ao rendimento escolar dos estudantes. Neste caso, as abordagens de tipo superficial aparecem

associadas na generalidade das unidades curriculares, que não necessariamente em todas, a maior insucesso dos estudantes.

A organização de formas de apoio aos estudantes do 1º ano tendo em vista a sua melhor integração e sucesso académico é já hoje prática frequente na maioria das IES. No sétimo texto deste livro, Isabel Gonçalves, Ana Lucas e Gonçalo Moura (Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa) apresentam um programa de tutorado existente na sua instituição, tendo em vista uma identificação e intervenção precoce na problemática do insucesso escolar. Centrado nos alunos de baixo rendimento académico (alertando que outros alunos que não do 1º ano, por exemplo dos alunos em risco de prescrição, podem também ser aqui considerados), este programa permite ainda a sinalização de alunos que justificam um acompanhamento individualizado em respostas a dificuldades pessoais evidenciadas, tendencialmente com reflexos num rendimento académico inferior.

Neste sexto texto podemos encontrar uma descrição relativamente pormenorizada de um programa de tutorado em apoio aos alunos com baixo rendimento académico. A formação dos tutores, dada a complexidade das suas atribuições (auxiliar na integração, diagnosticar necessidades, orientar e esclarecer dúvidas, monitorizar o progresso académico do estudante, ou apoiar a sua orientação vocacional e carreira profissional), é componente essencial para o sucesso desta medida interventiva. Estes factos ganham maior expressão quando se refere que, no ano letivo de 2014/2015, o programa de tutorado envolveu 180 tutores, repartidos por 19 cursos, e apoiando cerca de 1 350 tutorandos.

Uma outra experiência concreta, aliás também já bastante consolidada no tempo, é relatada no oitavo texto deste livro, que tem como autores Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Luís Filipe e Sandra Alves (Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Trata-se de um serviço de apoio à integração, sucesso académico e bem-estar dos estudantes, cuja intervenção assume um cariz essencialmente preventivo e promocional.

A aposta interventiva situa-se na aquisição de competências diversas por parte do estudante (e.g. competências comunicacionais, relacionais e autorreguladoras do estudo) suscetíveis de capacitarem os alunos não apenas para a transição vivenciada no 1º ano, mas todas as outras ao longo da sua formação e incluindo a saída para o mercado de trabalho (aqui, as sessões de trabalho incluem as técnicas de procura de emprego, a elaboração de CV e a organização de portefólios). Esta capacitação pode ocorrer através de sessões presenciais, mas ilustra-se também a sua ocorrência através de suportes tecnológicos *online*. Em síntese, falando-se de jovens-adultos numa fase relevante de construção da sua identidade e autonomia, é decisivo o empenho das IES no desenvolvimento de competências académicas e psicossociais abrangentes, a que corresponde também um conceito alargado de sucesso académico do ES (por exemplo, a inclusão pelos autores do “bem-estar” do estudante).

Finalmente, o livro inclui um texto que faz uma síntese de processos e variáveis implicados nos processos de transição e adaptação académica dos estudantes do 1º ano no ES. Da autoria de Leandro Almeida, Alexandra M. Araújo e Carla Martins (Universidade do Minho), este texto enquadra a qualidade da transição e da adaptação num vaivém relacional dinâmico entre exigências ou desafios do ES e recursos do próprio estudante, em particular os seus níveis de competências, conhecimentos e autonomia. Entendendo-se os novos desafios como inerentes à missão do ES, importa cuidar da preparação dos estudantes para uma resposta positiva e, quando necessário, assegurar os apoios necessários ao sucesso desta transição. A investigação na área sugere que a discrepância entre esse nível de exigência e o nível de competência ou maturidade do estudante desencadeia algum desajustamento que, não sendo superado, proporciona situações de insucesso académico e, mesmo, abandono.

Algumas variáveis pessoais e sociofamiliares ilustram as características dos estudantes ingressantes; algumas delas podem inclusivamente ser tidas

como menos adequadas às exigências do ES. Nessa altura, as IES, em particular os diretores de curso e professores que lecionam no 1º ano, devem atenuar as discrepâncias face às experiências anteriores dos estudantes e muni-los de ferramentas para a superação das dificuldades encontradas. Um relacionamento mais próximo, um *feedback* mais frequente ou o trabalho em grupo podem ilustrar estratégias promotoras da integração e da aprendizagem, com reflexos positivos no rendimento, satisfação e permanência académica dos estudantes do 1º ano. Serviços, professores e colegas – ou seja, a instituição no seu todo – podem (devem) responder de forma preventiva nas dificuldades que sempre se podem antecipar em qualquer transição humana e que a investigação nacional e internacional tem sobejamente mostrado ocorrer aquando do ingresso no ES.

2 EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DOS INGRESSANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: INDICADORES PARA UMA POLÍTICA DE ACOLHIMENTO

Cynthia Bisinoto, Mauro Luiz Rabelo, Claisy Marinho-Araújo & Denise de Souza Fleith

Universidade de Brasília - Brasil

Resumo

O processo de expansão da Educação Superior brasileira ocorrido nos últimos anos, apoiado por políticas de acesso a grupos sociais tradicionalmente desfavorecidos e historicamente excluídos, e o incentivo à mobilidade regional decorrente da implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), têm trazido para o contexto educacional uma série de mudanças. Uma das mais expressivas é a diversificação do perfil dos estudantes que ingressam nos cursos de graduação em termos de características, expectativas e motivação. Essa crescente diversificação dos estudantes ingressantes tem-se configurado um desafio para as instituições, as quais buscam, cada vez mais, estabelecer medidas institucionais de acolhimento estudantil e de promoção do sucesso acadêmico a partir das especificidades do perfil dos estudantes. Com o objetivo de compreender as expectativas que os calouros têm ao ingressar na universidade, as quais vão sendo confrontadas com a realidade ao longo da trajetória acadêmica, realizou-se uma pesquisa com mais de 6.000 recém-ingressos na Universidade de Brasília (UnB)/Brasil no ano de 2015. Na ocasião de registro na Universidade, os estudantes responderam a um questionário *online* sobre expectativas acadêmicas, elaborado e validado a partir de uma versão portuguesa. Neste trabalho, apresentaremos os resultados das expectativas acadêmicas dos estudantes, organizadas em torno de seis fatores, relacionando-as ao gênero, idade, situação de trabalho e tipo de ingresso na UnB. Na sequência, discutiremos iniciativas institucionais já implantadas na Instituição para o acolhimento e integração dos estudantes do primeiro ano, as quais têm o potencial de contribuir para a construção de uma trajetória acadêmica bem-sucedida.

A Educação Superior brasileira

No Brasil, o sistema de Educação Superior ampliou-se expressivamente nos últimos anos, gerando mudanças significativas não somente na dinâmica de funcionamento das instituições de ensino superior (IES) mas também no perfil dos estudantes que nelas ingressam (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral,

& Dias, 2012). Em termos de quantidade de estudantes, a Educação Superior brasileira era a maior da América Latina e a quinta maior do mundo em 2010, com 6,7 milhões de matrículas (UNESCO, 2011). O sistema passou de 882 instituições e de 1.377.286 alunos em 1980 para 973 instituições e 2.125.958 alunos em 1995 (INEP, 1999), chegando a registrar um total de 2.391 instituições (87,4% privadas e 12,6% públicas) e 7.305.977 alunos de graduação matriculados em cursos presenciais e a distância no ano de 2013 (INEP, 2014).

No atual cenário da Educação Superior brasileira, a maior parte das IES (56%) possui até cinco cursos e apenas 2,0% têm mais de 100 cursos de graduação. Quanto à organização administrativa, predominam as faculdades (84,6%), as quais, apesar de elevado percentual, detêm somente 26,4% do total de matrículas nos cursos de graduação. As universidades, por sua vez, correspondem a apenas 8,0% do total de instituições, mas reúnem a maioria das matrículas de graduação (INEP, 2014). Assim, prevalecem no país as faculdades privadas com poucos cursos e, também, com baixo número de alunos matriculados.

Nos dias atuais, tem-se 32.049 cursos de graduação e, percentualmente, o maior crescimento tem ocorrido na modalidade a distância, que responde por 15,8% dos cursos de graduação (INEP, 2014). Em relação ao número de alunos matriculados, no ano de 2013, o país atingiu o total de 7.305.977 estudantes em cursos presenciais e a distância, quase o dobro do número de matrículas registrado no ano de 2002, que era de 3.479.913. Quanto ao gênero, a maior participação é feminina, que corresponde a 54,7% dos ingressantes, 55,5% dos estudantes matriculados e 59% dos concluintes (INEP, 2014).

Além do evidente crescimento quantitativo, a expansão e massificação do sistema de Educação Superior são acompanhadas por outro elemento, que é a crescente diversificação e maior heterogeneidade da população que ingressa e frequenta este nível educativo, como decorrência das políticas públicas educacionais. Uma das mais recentes políticas de acesso, com

importante influência nas mudanças no perfil dos estudantes, é a denominada Lei de Cotas Sociais (Brasil, 2012a), a qual estabelece que as instituições federais de Educação Superior devem reservar no mínimo 50% das vagas de ingresso em cada um de seus cursos de graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Soma-se a isso a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), por meio do qual os estudantes são selecionados para vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de Educação Superior (Brasil, 2012b).

De maneira geral, as políticas de acesso têm favorecido a entrada de estudantes oriundos de camadas economicamente desfavorecidas e de grupos minoritários excluídos historicamente. A análise dos dados do Questionário Socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é parte integrante do Sistema de Avaliação da Educação Superior brasileira (SINAES), revela que, entre 2004 e 2012, ocorreu diminuição percentual de estudantes oriundos de famílias de alta renda. Os estudantes que não têm pais com escolaridade superior ou com alto rendimento têm a sua origem escolar no ensino médio público, enquanto os estudantes que têm pai com escolaridade superior vêm de famílias das faixas de renda mais elevadas e de escolas de ensino médio privado (Ristoff, 2014). Além disso, os maiores percentuais de estudantes oriundos da escola pública tendem a se candidatar a cursos de demanda mais baixa, enquanto nos cursos de demanda mais alta, os estudantes da escola pública estão pouco representados.

Outro aspecto é a crescente necessidade de conciliar o trabalho com as atividades acadêmicas, a qual é vivida por contingente expressivo de estudantes (Vargas & Paula, 2011, 2013). A predominância do estudante-trabalhador na Educação Superior impõe novos desafios aos próprios estudantes e também às instituições, particularmente no tocante às atividades pedagógicas e extracurriculares. Como decorrência da ampliação das

possibilidades de acesso, um novo perfil discente, com distintas características socioeconômicas, expectativas e motivações relacionadas ao acesso à Educação Superior, têm ingressado no contexto acadêmico (Marinho-Araújo, 2009, 2014; Marinho-Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto, & Rabelo, 2015; Ristoff, 2014; Vargas & Paula, 2011, 2013). Contudo, a massificação e a democratização não são suficientes para propiciar a democratização desejada, havendo necessidade de garantir um processo de crescimento com qualidade e equidade social (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, & Dias, 2012). Além da expansão quantitativa e da ampliação de oportunidades de acesso, importa garantir a permanência bem-sucedida e com dignidade, especialmente dos jovens tradicionalmente desassistidos, o que requer, por parte das IES, políticas, programas e serviços que efetivamente garantam condições de permanência e conclusão dos cursos (Dias Sobrinho, 2010, 2013; Leite, 2010; Lima, 2010, 2012).

Nessa direção, as IES vêm avançando cada vez mais na formulação de ações que visam apoiar o ingresso e a permanência dos estudantes e a conclusão bem-sucedida dos cursos, as quais vão desde iniciativas de acolhimento na chegada à universidade, passando por programas de apoio à trajetória acadêmica, até suporte à inserção no mercado profissional. Neste trabalho, apresentamos uma das ações de acolhimento e integração que a Universidade de Brasília tem desenvolvido com seus estudantes ingressantes.

O Papel das Expectativas no Processo de Adaptação à Universidade

Indiscutivelmente, o amplo e intenso processo de democratização do acesso à educação em nível superior está entre os principais motivos que justificam o crescente interesse pelo estudo do (in)sucesso dos estudantes. Por um lado, a diversificação do público que ingressa na Educação Superior e, por outro, as elevadas taxas de insucesso, com reprovações e abandonos no primeiro ano do curso superior, têm-se constituído em desafio para as

instituições que buscam melhor conhecer seus estudantes a fim de estabelecer medidas institucionais de promoção do sucesso acadêmico.

De maneira geral, o sucesso acadêmico tem sido compreendido a partir da integração complexa de um conjunto de fatores, configurando-se um processo multideterminado e que resulta das ações de toda a comunidade acadêmica (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014). Tanto fatores relacionados à instituição quanto outros relacionados ao sujeito têm influência sobre o sucesso acadêmico. Entre os fatores relacionados ao sujeito, têm-se os contextuais, os individuais e os relativos à transição da Educação Básica para a Educação Superior. Os fatores contextuais correspondem a condições socioeconômicas, culturais, de gênero e de idade. Os fatores individuais dizem respeito às variáveis cognitivas, de funcionamento psicológico e de relação interpessoal que os estudantes trazem consigo para a universidade. Os fatores relativos à transição para a Educação Superior envolvem questões associadas à necessidade de o jovem adulto conseguir realizar as tarefas de desenvolvimento inerentes a essa etapa do ciclo de vida (Dias, 2001, 2006; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005) e às mudanças que surgem nesse novo contexto. O processo de transição é acompanhado por expectativas relacionadas ao desempenho e pela realidade acadêmica e social que vivenciará, expectativas que influenciam a satisfação sentida e configura-se como fator de grande impacto no (in)sucesso do estudante (Almeida, 2007; Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Alves, Gonçalves & Almeida, 2012; Costa, Araújo, Gonçalves & Almeida, 2013; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005). As expectativas que os alunos têm no momento de ingresso no curso superior antecipam o nível e a qualidade da participação acadêmica, do compromisso e do envolvimento nas atividades curriculares.

As expectativas são como aspirações ou metas que os estudantes têm e que servem para justificar sua entrada na universidade, além de dar sentido à informação e às vivências atuais dos estudantes. A partir de tais expectativas é que os alunos definem as dimensões e instâncias sobre as quais se

empenharão e aplicarão seu esforço e dedicação (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013). As expectativas apresentadas pelos estudantes por ocasião da entrada na universidade representam, portanto, um dos fatores essenciais ao processo de integração à Educação Superior.

Por entender que as expectativas iniciais dos estudantes afetam o nível de envolvimento, o esforço e o efetivo compromisso com o seu próprio processo formativo, acredita-se que conhecê-las pode auxiliar na compreensão de possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de integração e adaptação à Educação Superior, ao mesmo tempo em que tem o potencial de orientar a instituição quanto aos sistemas de apoio necessários aos estudantes. Nessa perspectiva, com o objetivo de mapear algumas características de perfil dos calouros e compreender as expectativas que eles têm ao ingressar na universidade, realizou-se uma pesquisa com recém-ingressos da Universidade de Brasília, uma instituição pública de Educação Superior, brasileira, com vistas a melhor subsidiar o delineamento da política institucional de acolhimento acadêmico. A seguir, apresenta-se o estudo realizado e seus principais resultados e, na sequência, algumas ações de recepção aos ingressantes que têm sido realizadas na UnB com vistas a favorecer a adaptação à Universidade.

Método

Contexto

A Universidade de Brasília (UnB) é uma Instituição de Educação Superior pública federal, situada na região Centro-Oeste do país, criada em abril de 1962. Atualmente, é constituída por 26 institutos e faculdades, 55 departamentos e 21 centros de pesquisa especializados, os quais abrigam 161 cursos de graduação, sendo 12 a distância, além de 152 programas de pós-graduação.

A Universidade de Brasília tem quatro *campi*. O *campus* universitário Darcy Ribeiro está localizado no Plano Piloto, em Brasília, e é a unidade central da UnB. Há, ainda, três *campi* fora de Brasília: em Planaltina, no Gama e na Ceilândia, construídos para ampliar e democratizar a oferta de ensino superior público e gratuito no Distrito Federal e nas cidades de seu entorno. A UnB oferta, por semestre acadêmico, aproximadamente 4.200 novas vagas de graduação distribuídas entre os quatro *campi* da universidade. Hoje a UnB tem aproximadamente 38.000 alunos de graduação, 8.000 de pós-graduação, 2.500 docentes e 2.600 servidores técnico-administrativos.

Quanto às formas de ingresso, as principais opções de acesso primário à Universidade de Brasília são o Vestibular tradicional, o Programa de Avaliação Seriada¹ (PAS) e o recente Sistema de Seleção Unificada² (SiSU). Em todas as formas de acesso, o candidato opta por ser classificado por meio de um entre os três sistemas de concorrência, quais sejam, Sistema Universal (ampla concorrência), Sistema de Cotas para Escolas Públicas, regido pela Lei 12.711/2012, e o Sistema de Cotas para Negros, ação afirmativa instituída pela UnB em 2004.

Participantes

Participaram do estudo 6.913 estudantes recém-aprovados na Universidade de Brasília (UnB), dos quais 3.313 ingressaram no primeiro semestre do ano de 2015 e 3.600 no segundo semestre do mesmo ano. A idade média dos participantes foi de 20,26 anos ($DP=5,65$) e moda de 18 anos. Do total, 47,2% eram do gênero feminino e 52,8% do masculino; a grande

¹ No PAS, o processo de seleção para ingresso na UnB ocorre ao fim de cada uma das três séries do ensino médio, por meio da realização de provas. A escolha do curso pretendido só pode ser feita pelo estudante no último ano do ensino médio, na terceira etapa do processo de avaliação. A classificação dos alunos é feita com base na média aritmética ponderada obtida com o resultado das provas realizadas nos três anos.

² O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é um sistema informatizado implantado pelo Ministério da Educação (MEC) cuja classificação é feita com base no resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

maioria (80,4%) não trabalhava, enquanto 17,5% informaram trabalhar e 2,1% fazer estágio. Em relação à forma de ingresso na UnB, 3.524 (51%) ingressaram por Vestibular, 1.731 (25%) pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) e 1.658 (24%) ingressaram por meio do SiSU. Em relação ao sistema de vaga por meio do qual ingressaram na UnB, 61,1% se deu pelo Sistema Universal.

Instrumento

Utilizou-se uma versão adaptada e ampliada do Questionário de Percepções Acadêmicas – Versão A – Expectativas (QPA – E) (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012), cujo objetivo é identificar as expectativas dos estudantes ao ingressarem na educação superior. A versão brasileira do instrumento contém 62 itens respondidos em uma escala de 6 pontos, variando de discordo totalmente a concordo totalmente (Marinho-Araújo, Fleith, Almeida, Bisinoto, & Rabelo, 2015). Para fins de mapeamento das características socioeconômicas, foram acrescentadas dez questões ao instrumento, relativas à idade, gênero, situação profissional, local de residência, forma de ingresso na universidade, curso, modalidade e *campus* no qual realizará o curso.

Procedimentos e Análise de Dados

O instrumento foi disponibilizado *online* para os calouros no momento do registro de matrícula na Universidade, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido. Foi assegurado o caráter voluntário de participação no estudo, o qual havia sido previamente aprovado por um comitê de ética em pesquisa. Recorreu-se à análise estatística descritiva para tratamento dos dados, recorrendo ao programa SPSS.

Resultados e Discussão

O percentual de respostas foi bastante significativo, já que 82,3% dos estudantes preencheram o questionário. Na sequência, apresentam-se os principais resultados relativos ao perfil dos ingressantes e suas expectativas acadêmicas.

Perfil dos Ingressantes da UnB/2015

Considerando o total de 6.913 ingressantes, a idade média foi de 20,26 anos, sendo que 83,4% dos alunos têm entre 16 e 22 anos, ou seja, os ingressantes são prioritariamente jovens e jovens adultos. Já a idade média, segundo a forma de acesso, é de 17,41 para ingressantes pelo PAS, 20,67 anos para os que ingressaram pelo Vestibular e 22,31 pelo SiSU. Em relação ao gênero, 52,8% é do gênero masculino, dado esse que se diferencia da realidade brasileira, que tem o corpo discente majoritariamente feminino (INEP, 2014). Ao cruzar o gênero dos ingressantes com a forma de acesso à Universidade, observa-se, conforme Tabela 1, que o ingresso pelo Vestibular e pelo SiSU é mais masculino (26,8% e 14,4% do total de respondentes, respectivamente), enquanto o acesso pelo PAS é mais feminino (13,4% de mulheres contra 11,6% de homens).

Tabela 1

Gênero, Forma de Ingresso na UnB e Situação de Trabalho

	Forma de Ingresso			Situação de trabalho		
	Vest.	PAS	SiSU	Trabalha	Não trabalha	Faz estágio
Feminino	24,2%	13,4%	9,6%	6,0%	40,2%	1,0%
Masculino	26,8%	11,6%	14,4%	11,5%	40,2%	1,1%
Total	51,0%	25,0%	24,0%	17,5%	80,4%	2,1%

No que diz respeito à situação de trabalho dos ingressantes, a Tabela 1 mostra que 80,4% deles relata não trabalhar e apenas 17,5% concilia estudos e atividade laboral, de maneira que na UnB não predomina o perfil de estudante-trabalhador conforme vem sendo reiterado em outros estudos (Dias Sobrinho, 2010, 2013; Dourado, 2011; Vargas & Paula, 2013). Relacionando a situação laboral com o gênero dos ingressantes, constata-se que há uma distribuição equilibrada entre os não trabalhadores, independentemente do gênero; por outro lado, são principalmente os homens que relatam trabalhar (11,5% contra 6,0% das mulheres).

No que se refere à unidade da federação da qual os estudantes provêm, constatou-se que 26 estados e o Distrito Federal estão contemplados entre os ingressantes de 2015, de modo que apenas um único estado brasileiro (Acre) não se faz presente. Essa representatividade advém especialmente do ingresso pelo Vestibular e pelo SiSU, os quais estão oportunizando maior mobilidade no território nacional. Apesar de haver a representação de quase todos os estados, os calouros são predominantemente do Distrito Federal (87%), seguido do Estado do Goiás (7,1%). Conforme identifica-se na Tabela 2, a maioria dos ingressantes da UnB são procedentes de quatro estados brasileiros e do Distrito Federal (97,9%).

Tabela 2

Unidade da Federação de Procedência

UF	N	%
Distrito Federal	6.014	87,0
Goiás	490	7,1
Minas Gerais	108	1,6
São Paulo	97	1,4
Piauí	27	0,4
Bahia	26	0,4
Outros	151	2,1

Resultado extremamente interessante diz respeito ao fato de ser ou não o primeiro curso de graduação que os estudantes estão realizando. A maioria deles, 69,3%, afirmaram que estão ingressando pela primeira vez em um curso superior, enquanto outros 21,6% já iniciaram outro curso, apesar de não o ter concluído ou de estarem realizando-o concomitantemente. Apenas 9,1% já concluíram um curso de graduação. Como era de se esperar, os ingressantes pelo Programa de Avaliação Seriada estão, em sua totalidade, ingressando em seu primeiro curso superior; diferentemente dos ingressantes pelo Vestibular e pelo SiSU que cerca de 60% está a começar a primeira graduação.

Expectativas Acadêmicas dos Ingressantes

De modo geral, a análise das respostas dos ingressantes na Universidade de Brasília no ano de 2015 indica que a maior expectativa deles se refere à *Formação Acadêmica de Qualidade*, a qual contempla, por exemplo, motivações para aprofundar conhecimentos na área do curso em que estão ingressando, ter professores competentes que lhes estimulem a aprofundar tais conhecimentos, bem como ter a preparação necessária para exercer a profissão que desejam. No conjunto dessa expectativa, insere-se também o interesse em aprender a resolver problemas de forma criativa e inovadora e adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autônoma. Na sequência, a *Perspectiva de Sucesso Profissional* envolve expectativas relacionadas ao interesse por se capacitar para ter sucesso profissional, aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro e obter formação para ter um bom emprego.

A *Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio* também é uma expectativa dos ingressantes, os quais esperam participar de intercâmbio estudantil passando algum tempo do curso em outro país, realizar estágios no exterior para obter reconhecimento internacional e sentir que estão em uma Instituição de Ensino Superior que favorece o intercâmbio estudantil. A

motivação para discutir a vida política, social e econômica do país e contribuir para a melhoria da sociedade aparece na dimensão do *Compromisso Social e Acadêmico*, a qual engloba expectativas de se envolver na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas socialmente e se formar como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade atual.

Ainda, as expectativas dos ingressantes envolvem conhecer e relacionar-se com pessoas diferentes, ter momentos de convivência e de diversão, e participar regularmente de festas com os colegas, o que se expressa na dimensão de *Ampliação das Relações Interpessoais*. Por fim, uma expectativa menos expressiva, mas igualmente presente entre os calouros refere-se à *Preocupação com Autoimagem*, a qual refere-se à resposta dos estudantes às expectativas dos outros em relação ao seu ingresso na Educação Superior, tanto por parte da família quanto do grupo de pares.

Ao analisar as expectativas segundo o gênero dos ingressantes, identifica-se que são as mulheres que têm expectativas mais elevadas em todas as dimensões acima mencionadas. Além disso, os estudantes que ingressaram pelo PAS têm maiores expectativas do que os ingressantes pelo Vestibular ou pelo SiSU.

De maneira geral, a análise das expectativas dos alunos que ingressaram na UnB no ano de 2015 revela que eles esperam ter uma boa preparação que os possibilite exercer a profissão que desejam, entendendo, entretanto, que essa preparação não se resume à aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos da área de formação. Na opinião dos calouros, a formação na Educação Superior deve-lhes possibilitar desenvolver competências que podem agregar capital cultural ao seu perfil profissional. Assim, o acesso à universidade não tem como meta exclusiva conseguir um bom emprego ao final de sua formação, mas também desenvolver-se e realizar-se pessoal e profissionalmente.

A Política de Acolhimento Acadêmico na UnB

Orientada pelo objetivo de potencializar o ensino de graduação na UnB e a formação de cidadãos socialmente responsáveis, a instituição tem trabalhado pelo fortalecimento e qualificação do atendimento e do acompanhamento aos estudantes e aos professores da Universidade com vistas a fortalecer uma cultura de excelência e de inclusão na graduação. A consolidação de processos de ensino-aprendizagem excelentes, inclusivos, inovadores e efetivamente transformadores é o compromisso institucional que orienta o trabalho da UnB, especialmente diante dos inúmeros desafios recentes advindos do crescimento da Universidade e da modificação do perfil discente.

Conforme visto, o atual cenário brasileiro de expansão e massificação da Educação Superior possibilitou a entrada de estudantes de camadas socioeconomicamente desfavorecidas e de grupos historicamente excluídos, trazendo para o contexto acadêmico um novo perfil discente. No caso da UnB, um olhar retrospectivo aponta que há pouco mais de 6 anos vem vivenciando um crescimento quantitativo diferenciado. Por entender que a ampliação das oportunidades de acesso à Universidade não pode se restringir à ampliação do número de alunos, de cursos e de professores, algumas medidas institucionais de promoção do sucesso acadêmico estão sendo tomadas de forma a minimizar as dificuldades que levam à reprovação nas disciplinas e ao abandono dos cursos e, acima de tudo, a potencializar o processo de ensino e aprendizagem e a formação acadêmico-profissional, aspectos que compõem o pano de fundo da Política de Acolhimento Acadêmico que ora se apresenta.

Trata-se de um projeto institucional voltado à reestruturação e intensificação da articulação de políticas, programas e ações de graduação voltados à promoção do ensino e das trajetórias de sucesso acadêmico. Busca-se integrar esforços, iniciativas, pessoas, serviços e unidades acadêmicas visando a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A Política de Acolhimento Acadêmico possibilita orientar o

planeamento, a articulação das ações e dos serviços, o trabalho em rede, bem como a avaliação das iniciativas institucionais direcionadas à melhoria do ensino na universidade. Nessa perspectiva, o acolhimento é entendido no sentido da integração que transforma o ingressante em um membro da comunidade, isto é, como um processo de apoio e acompanhamento permanente ao corpo discente e docente com objetivo de promover a melhoria do ensino de graduação.

A operacionalização da referida política se dá a partir de ações, programas e serviços organizados em três dimensões interdependentes de intervenção, a saber: (a) Gestão Acadêmica Institucional, direcionada à promoção de uma cultura de excelência no processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras; (b) Desenvolvimento Profissional Docente, voltada a assessoria à equipe pedagógica na construção de ações inovadoras e ao fortalecimento da profissionalização e da identidade docente na educação superior; e (c) Desenvolvimento Discente, direcionada ao acompanhamento e apoio aos estudantes desde o seu ingresso na Universidade.

Neste trabalho, focaliza-se uma das dimensões do acolhimento, a do Desenvolvimento Discente, e muito particularmente uma de suas iniciativas que está centrada no ingresso e recepção dos calouros. A Universidade de Brasília realiza, ao início de cada semestre letivo, uma ação de recepção aos calouros, a qual contempla um conjunto articulado de iniciativas. A recepção, denominada "Boas-Vindas aos Calouros", ocorre no primeiro dia letivo em dois momentos, uma pela manhã, para os estudantes dos cursos diurnos, e outra à noite, para os cursos noturnos.

A recepção é organizada pelo Decanato (Pró-reitoria) de Ensino de Graduação (DEG) com o apoio, entre outros, dos decanatos de Extensão e de Assuntos Comunitários, do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da Secretaria de Comunicação, além da colaboração ativa de alunos do curso de Comunicação Organizacional, os quais desenvolvem a campanha de

boas-vindas como projeto final de uma disciplina. A campanha é difundida nas redes sociais e conta também com um *hotsite* que contempla orientações e informações sobre a UnB e a vida nos *campi*. Ele foi escrito por jovens veteranos da universidade com informações úteis para quem inicia a vida acadêmica, como linhas de ônibus que circulam nos quatro *campi* da UnB e atividades de ensino, pesquisa e extensão que podem ser exploradas pelos estudantes. Na cerimônia de boas-vindas, é proferida uma aula magna por uma personalidade convidada pela Administração Superior da UnB e os calouros recebem *kits* contendo brindes, a versão impressa do Guia do Calouro e outros materiais informativos, como o guia de arquitetura e arte da UnB. A recepção é uma excelente oportunidade de integração dos novos alunos que vão passar um período considerável de suas vidas na UnB. Ainda faz parte da semana de boas-vindas uma série de atividades que ocorrem nos diferentes *campi*, com programação cultural composta por apresentações de música, oficinas de teatro, de esportes e exposições fotográficas.

Considerações Finais

Os estudos mostram que se o processo de transição e adaptação é bem-sucedido durante o ingresso na Educação Superior (geralmente no 1º ano), a persistência e o sucesso dos alunos na sua trajetória formativa são mais evidentes ao longo de sua vida acadêmica. No processo de transição e adaptação à Educação Superior, as expectativas de entrada são fatores para a integração, a vinculação com o curso e o sucesso no enfrentamento das demandas acadêmicas.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que os estudantes que ingressaram nos cursos de graduação da Universidade de Brasília, em 2015, anseiam por uma formação de qualidade que os leve ao sucesso profissional, ao mesmo tempo em que esperam que a entrada na Educação Superior

potencialize seu desenvolvimento pessoal. A partir dos resultados e do maior conhecimento acerca das expectativas dos estudantes, a Universidade tem avançado na elaboração de propostas e sistemas de apoio aos estudantes. As ações institucionais de acolhimento, particularmente no momento do ingresso, têm auxiliado a integração à dinâmica da vida universitária, oferecendo-lhes suporte acadêmico e social na construção de suas atividades estudantis.

Referências

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Participación extracurricular, ajuste y rendimiento académico en la Enseñanza Superior: Un estudio con estudiantes portugueses. *Anales de Psicología*, 28, 860-865.
- Almeida, L., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Almeida, L., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.
- Alves, F., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: Inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 121-131.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. (2014). Sucesso acadêmico na Educação Superior: Contribuições da Psicologia Escolar. *Revista E-Psi*, 4(1), 28-46.
- Brasil. (2012a). *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 20152. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012b). *Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU*. Brasília: Ministério da Educação.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2013). Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63-74.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1223-1245.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18(1), 107-126.
- Dias, G. F. (2001). Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior: uma encruzilhada de questões. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 59-67.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio Psicológico a jovens do ensino superior: métodos, técnicas e experiências*. Portugal: Edições Asa.
- Dourado, L. F. (2011). Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas

- regulações e controle. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 53-65.
- INEP. (1999). *Evolução da educação Superior - Graduação: 1980-1998*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INEP. (2014). *Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B. Bender, & J. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp. 34-64). San Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Leite, D. B. C (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação*, 15(3), 9-27.
- Lima, P. G (2010). Ações afirmativas e universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, 39, 267-285.
- Lima, P. G (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do Século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, 18(1), 85-105.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. (2014). Psicologia Escolar na Educação Superior: desafios e potencialidades. In Raquel S. L. Guzzo (Org.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em psicologia escolar* (pp. 219-239). Campinas: Átomo & Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- UNESCO. (2011). *Global Education Digest*. Paris: UNESCO Institute for Statistics.
- Vargas, H. M., & Paula, M. F. C. (2013). Inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, 18(2), 459-485.
- Vargas, H. M., & Paula, M. F. C. (2011). Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. Comunicação apresentada no 34º Congresso da ANPEd. Natal: ANPEd.

3 PERFIL DOS ALUNOS INGRESSADOS NA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO ATRAVÉS DO CONCURSO NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Ana Paula Silva, Susana Lisboa & Fernando Bessa

UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Resumo

Há diversos estudos que analisam os modelos/estratégias que permitem às Instituições de Ensino Superior potenciar ações dirigidas na promoção da integração Institucional dos seus estudantes. Dessa forma, as Universidades implementam os seus próprios sistemas de alerta que lhes permitem promover, no estudante, o êxito académico desejado e a sua permanência na Instituição. Neste contexto, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) implementou um questionário sobre o perfil dos alunos ingressados, a preencher por estes aquando do ato da matrícula, onde parâmetros sobre a caracterização do aluno e do seu agregado familiar, a caracterização do seu percurso escolar no ensino secundário e as razões que o levaram a ingressar no ensino superior na UTAD e no curso escolhido, assim como as expectativas que coloca, são questionados. Após o encerramento dos processos de matrícula (1ª e 2ª fases de colocação) os dados são devidamente tratados, permitindo, deste modo, uma análise detalhada do perfil dos alunos que escolhem a UTAD no seu conjunto, mas também identificar de uma forma mais rápida e fiável o aluno que, entretanto, seja assinalado como “aluno com baixo sucesso académico” e em risco de abandono por outros sistemas de alerta implementados. É possível, assim, identificar fragilidades de adaptação relacionadas com as exigências ou desafios que se colocam ao aluno nesta fase de transição, nomeadamente os relacionados com os recursos económicos do seu agregado familiar, possíveis dificuldades académicas pessoais ou sociais. Este questionário é mais uma ferramenta que pode contribuir, atempadamente, na proposta de soluções para o prosseguimento dos estudos ao aluno em risco, de modo a minimizar o desperdício de talentos e de projetos de vida.

O acolhimento dos alunos e os programas de apoio

Nas duas primeiras semanas de início do ano letivo é organizado na UTAD o *Programa de Acolhimento para o Novo Estudante*. Este programa tem como objetivo desenvolver no aluno uma boa impressão da instituição e dos

seus agentes e criar um clima de confiança, segurança e curiosidade pela Universidade onde irá estudar por, pelo menos, três anos. Nestas semanas iniciais são também divulgados aos alunos os vários projetos que estão em curso na Universidade, relevantes para os apoiar na integração, na permanência no ensino superior e em conseguir o êxito académico desejado.

O *Programa de Acolhimento para o Novo Estudante* inicia-se no momento em que são divulgados os resultados da 1ª fase das colocações no ensino Superior pelo concurso Nacional de Acesso, através do envio de um *sms* a cada aluno colocado na UTAD, dando-lhe as boas-vindas e indicações sobre o dia preferencial da sua matrícula de acordo com o curso em que foi colocado.

O ato da matrícula está organizado de forma que o aluno entre num circuito dinâmico, mas organizado, sendo um elemento de um processo mais amplo que inclui, nomeadamente, o acesso aos Serviços de Apoio Social, a inscrição no Sistema de Apoio ao Estudante,³ a obtenção do Cartão de Estudante, entre outros. É neste momento do percurso que o aluno toma conhecimento do *Programa de Tutoria da UTAD*, do *Programa de Soft-skills* disponível e preenche o *Questionário sobre o perfil do aluno ingressado na UTAD*. É também disponibilizado ao aluno uma *pen-drive* com informação sobre a UTAD, a saber: (i) caracterização do curso e saídas profissionais; (ii) informação sobre as pessoas e serviços fundamentais a que poderá recorrer em caso de dificuldades; (iii) atividades de desporto, cultura, associativismo e voluntariado em que pode participar; (iv) conhecimento de serviços que irá utilizar ao longo da sua vida académica (Biblioteca, Centro de Informática e Comunicações, Serviços Académicos, Ação Social, Serviços de Saúde, etc.).

O *Programa de Acolhimento* contempla também uma parte mais lúdica,

³ O Sistema de Apoio ao Estudante, comumente designado pelo acrónimo Side, é uma plataforma informática da UTAD que facilita a comunicação entre os serviços diferentes serviços da instituição, os professores e os estudantes. Desenvolvida pelos recursos técnicos e humanos da Universidade, nela os corpos docente e discente podem aceder, produzir e obter toda a informação necessária ao normal funcionamento das atividades letivas como, por exemplo, programas das unidades curriculares, sumários, datas de exames, pautas e resultados das avaliações (v. side.utad.pt).

incluindo visitas guiadas para os novos alunos, extensíveis aos familiares, ao *Campus* Universitário, animações diversas, como atuações de tunas académicas e de outros grupos culturais, sessões de acolhimento nas escolas dos cursos onde foram colocados, cerimónia de Boas-Vindas com discurso de acolhimento proferido pelo Reitor e jantar na cantina com docentes e antigos alunos. No corrente ano letivo, os novos alunos tiveram também oportunidade de assistir às sessões intituladas "O ensino superior e o secundário: em que diferem?" e "A Praxe e a integração na Universidade", onde se procura informar e estimular o debate de aspetos e questões da maior importância para a vida estudantil.

Já o *Programa de Tutoria*, iniciado este ano letivo com 9 cursos, tem como objetivo acompanhar os alunos durante o seu percurso na UTAD e apoiá-los no processo de transição entre o ensino secundário e o ensino superior, facilitando a sua integração na Universidade. Ao permitir também identificar precocemente situações de insucesso académico, está interligado estreitamente com um outro programa, em fase de implementação no corrente ano letivo de 2015-16 designado por *Observatório Permanente do Abandono Escolar e da Promoção do Sucesso Escolar*.⁴ Tendo como objetivo a sinalização, o acompanhamento e a elaboração de propostas de minimização dos riscos de abandono escolar num contexto partilhado pelas instituições do consórcio UNorte.pt, este programa procura contribuir para a redução do abandono escolar, nomeadamente aquele que possa resultar de carências económicas ou de situações de inadaptação à vida académica, e para a promoção do sucesso escolar.

Por fim, o *Programa de Soft-Skills*, disponibilizado aos estudantes da Universidade, tem como objetivo conferir competências pessoais que permitam ao aluno melhorar as suas interações com os outros e com o mundo

⁴ A criação deste observatório está relacionada com os resultados produzidos por um estudo de avaliação do abandono escolar na UTAD, realizado no ano letivo de 2013-14. Com origem numa proposta do Conselho Geral da UTAD, que mereceu o apoio da Reitoria, o estudo procurou, a partir do conhecimento e compreensão das causas do abandono, apresentar medidas de apoio aos estudantes em dificuldades.

em seu redor, através da sua inscrição em ações diversas que cobrem temáticas variadas, nomeadamente sobre Comunicação Verbal, Assertividade, Inteligência Emocional, Falar em Público, Iniciativa, Capacidades de Liderança, Atitude Positiva, Organizar a Agenda, Criatividade, Trabalhar em Equipa, entre outras. A inscrição na totalidade das ações do Plano está sujeita ao pagamento de 20€ e aos inscritos é atribuído um certificado de frequência do Programa e os correspondentes créditos num total de 3 ECTS (frequência de 75%).

Como acima explicado, é num determinado ponto do circuito do ato da matrícula que o aluno é convidado a preencher o *Questionário* que vai permitir reunir uma série de informações sobre o seu perfil. O preenchimento é *online*, possuindo parâmetros sobre a caracterização do aluno e do seu agregado familiar, a caracterização do seu percurso escolar no ensino secundário, razões que o levaram a ingressar no ensino superior na UTAD e no curso escolhido, as expectativas que coloca e meios de informação (por razões de espaço o questionário utilizado não aparece reproduzido neste volume, o mesmo é cedido pela UTAD aos interessados).

Após o encerramento dos processos de matrícula (1ª e 2ª fases de colocação) os dados do questionário são devidamente tratados, permitindo, deste modo, uma análise detalhada do perfil dos alunos que escolhem a UTAD, mas também identificar e conhecer de uma forma mais rápida e fiável o aluno que, entretanto, seja assinalado como “aluno com baixo sucesso académico” e em risco de abandono por outros sistemas de alerta implementados.

Questionário aplicado no ano letivo de 2014/15: principais resultados

Relativamente aos resultados deste *Questionário* realizado aos alunos que ingressaram, no ano letivo 2014/2015, num curso de 1ºCiclo na UTAD, através do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, podemos retirar as seguintes conclusões:

1 – Caracterização:

- 62% dos alunos são do sexo feminino e com idades até aos 18 anos

(70%);

- 84% são provenientes da região norte: Porto (Amarante, Felgueiras, Marco de Canaveses, Penafiel, Porto e Vila Nova de Gaia), Vila Real (Vila Real) e Braga (Guimarães e Barcelos);
- O seu agregado familiar é composto por Pai, Mãe e Irmãos (57%) ou só Pai e Mãe (22%). De referir que 61% dos alunos têm apenas 1 irmão; e 80% dos alunos têm irmãos dependentes do agregado familiar;
- Maioritariamente, o estado civil dos alunos é solteiro e dos Pais casado ou em união de facto;
- Quanto à idade do Pai, 50% tem entre 46 e 55 anos e no caso da Mãe, pertence a uma faixa etária mais jovem, entre os 36 e 45 anos (38%);
- O nível de escolaridade dos Pais é baixo, com a maioria possuindo apenas o ensino básico e 9º ano de escolaridade (39% e 19%, respetivamente, no caso do Pai e 29% e 21%, respetivamente, no caso da Mãe). Realça-se o caso da Escola das Ciências Agrárias e Veterinárias com os cursos de Arquitetura Paisagista, Medicina Veterinária onde 46% das Mães e 36 % dos Pais têm curso superior.
- A taxa de desemprego é mais elevada no caso da Mãe (23%);
- 38% dos inquiridos apresenta rendimentos do agregado familiar entre 485 e 969 euros e 30% entre 970 e 1454 euros;
- O financiamento dos estudos é garantido essencialmente pelos Pais (88%), sendo, contudo, de registar a elevada percentagem de alunos com bolsa de estudo (33%);
- O número de alunos trabalhadores estudantes é muito reduzido.

2 – Escola Secundária

- 32% dos alunos são provenientes de escolas do distrito do Porto, 24% do distrito de Vila Real e 19% do distrito de Braga;
- A preferência dos estudantes é pela frequência no ensino público;
- 19% dos alunos já repetiu um ou mais anos letivos no ensino secundário.

3 – Ensino Superior

- Para 90% dos alunos é a sua 1ª candidatura ao Ensino Superior;
- A percentagem de alunos que beneficiou de um regime especial na candidatura é muito reduzida;
- Os motivos de escolha do curso foi, para 79% dos inquiridos, ser da área onde pretendem trabalhar/vocação e para 21%, pesou na escolha as saídas profissionais que o curso oferece;
- Relativamente à escolha da UTAD, a localização (48%) e influência/aconselhamento de familiares/amigos (37%) foram os fatores decisivos. Para 17% dos alunos o prestígio da UTAD foi preponderante;
- 54% dos alunos ingressaram na 1ª opção na escolha do Curso: a maior percentagem registou-se nos cursos de Enologia (86%), Engenharia Agronómica (79%), Gestão (77%) e Medicina Veterinária (70%).

4 – Meios de Informação

- Os alunos ingressados manifestam ter tido conhecimento da UTAD através de familiares e/ou amigos (54%) e através da pesquisa na Internet (35%). Os alunos consideram a informação sobre a UTAD, a que tiveram acesso, adequada (72%) ou muito adequada (26%);
- É a rede social Facebook a que apresenta uma percentagem mais elevada de utilizadores (93%). No entanto, apenas 39% dos inquiridos manifesta ser seguidor da página do Facebook da UTAD;
- A prática de visitas a feiras de orientação escolar não é muito comum, uma vez que 54% revela não ter visitado qualquer feira. No processo de candidatura o Guia do Ministério da Educação e Ciência é o mais consultado, com 36%;
- Relativamente aos hábitos de leitura são reduzidos. A leitura mais assídua é dos jornais desportivos (10%) e jornais/revistas *online* (9%).

Considerações finais

Os resultados obtidos permitem definir com razoável rigor o perfil dos alunos ingressados, considerando, entre outros, os dados obtidos sobre a origem geográfica, situação económica e capital escolar dos pais, opções em relação ao ensino superior, formas de conhecimento da UTAD, práticas de comunicação e hábitos de leitura. Embora os alunos sejam relativamente diferenciados em termos sociais, predominam aqueles que pertencem a famílias com baixos rendimentos, pelo que a frequência do ensino superior só é possível existindo apoios económicos e sociais.

O questionário aplicado permite também identificar potenciais fragilidades de adaptação relacionadas com as exigências ou desafios que se colocam ao aluno nesta fase de transição. Estas estão, em regra, conectadas com os recursos económicos do agregado familiar, com as dificuldades académicas e a inserção social, incluindo os aspetos que relevam da construção das novas redes de amizade e afetivas que, pertencendo à esfera privada e da intimidade do aluno, não deixam de influenciar o seu desempenho escolar. Em suma, este questionário é mais uma ferramenta que pode contribuir, atempadamente e sobretudo quando articulada com os outros recursos acima mencionados, para a proposta de soluções para permitir o prosseguimento dos estudos ao aluno em risco, de modo a minimizar o desperdício de talentos e de projetos de vida.

4 A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: O 1º ANO EM DEBATE

António Fragoso

Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO),
Universidade do Algarve

Resumo

Para descrever grupos de estudantes que sendo minoritários no ensino superior, são afetados por condições estruturais que influenciam a sua participação e, eventualmente, o seu sucesso na academia. Como tal, consideram-se muitas vezes como estudantes não-tradicionais os primeiros das suas famílias a frequentar o ensino superior, os que são pertencentes a minorias culturais, imigrantes, de classe trabalhadora, os mais velhos, etc. É importante realçar que se trata de grupos marcados pela heterogeneidade, e que têm que ser vistos de forma contextualmente situada. As generalizações são impossíveis e as extrapolações difíceis. A investigação sobre estudantes não-tradicionais esbarra ainda, muitas vezes, na inter-dimensionalidade. É muito difícil construir um referencial teórico unificado que se aplique à maioria das situações. Iremos apresentar dados de duas investigações concretas realizadas na Universidade do Algarve, que pretendiam e pretendem produzir recomendações para melhorar a vida destes estudantes na universidade. A primeira levou em consideração os estudantes que entre 2006/07 e 2010/11 entraram no ensino superior através do concurso especial para os maiores de 23 anos⁵. A segunda estudou os casos dos estudantes oriundos dos PALOP; os estudantes dos CET (Cursos de Especialização Tecnológica); estudantes com necessidades educativas especiais; e as transições dos maiores de 23 para o trabalho⁶. Em cada uma das investigações selecionaremos os dados considerados como mais relevantes. A discussão destes resultados constitui a base para algumas reflexões mais globais, à volta do tema.

Estudantes Não-Tradicionais: enquadrar a investigação

Contrariamente a outros temas de mais fácil conceptualização, investigar sobre estudantes não-tradicionais apresenta uma série de desafios complexos.

⁵ Projeto PTDC/CPE-CED/108739/2008, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Estudantes Não-Tradicionais no ensino superior: procurar soluções para melhorar o sucesso académico. Instituição proponente: Universidade do Algarve. Instituição participante: Universidade de Aveiro.

⁶ Projeto PTDC/IVC-PEC/4886/2012, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Estudantes Não-tradicionais no ensino superior: investigar para guiar a mudança institucional. Instituição proponente: Universidade do Algarve. Instituição participante: Universidade de Aveiro.

Claramente, este estudo poderia integrar-se no campo do Ensino Superior (ES). Mas as especificidades inerentes aos grupos de pessoas que, neste caso, se constituem como potenciais sujeitos das investigações, recomendam abordagens flexíveis e ecléticas para estudar os fenómenos sociais à sua volta. Desta forma, temos que, em primeiro lugar, observar alguns cuidados na própria definição do conceito, que esteve, na sua origem, ligado aos problemas colocados pela rápida expansão do ensino superior e, sobretudo, pelos primeiros estádios da sua democratização.

Foi no período da modernização (enquanto estágio de desenvolvimento planificado e segundo a conceptualização de Youngman (1999) que nos EUA, Japão e países centrais Europeus surgiram um conjunto impressionante de novas universidades e o conseqüente aumento exponencial de estudantes a aceder, em muitos casos pela primeira vez, ao ensino superior. A massificação do ensino superior estendeu-se, a partir de certa altura, aos adultos ativos. Naturalmente, as mudanças nas políticas de acesso implicaram o aumento dos abandonos e o questionamento do significado do sucesso académico – e estas perspetivas centrais marcaram a investigação sobre os estudantes não-tradicionais, numa primeira fase. Procurava-se, então, realizar estudos que se focassem na compreensão dos fatores que causavam o abandono dos estudantes, como as dificuldades de adaptação, ou o isolamento (Tinto, 1993). Ao longo do tempo, esta tendência, que servia os interesses das instituições do ensino superior (IES), foi-se mantendo e redobram-se esforços para entender o fenómeno.

Como parece evidente, os países da Europa do Sul e muito em particular Portugal, estavam nessa altura muito longe destas preocupações. É importante sublinhar que estamos, em Portugal, a dar os primeiros passos num campo de investigação, porque a necessidade que deu origem aos primeiros estudos só surgiu durante a implementação do processo de Bolonha. Foi maioritariamente devido à implementação da legislação sobre a forma de acesso destinada aos estudantes com mais de 23 anos de idade, que a

comunidade académica refletiu sobre o que estava a acontecer à população estudantil. A nossa motivação inicial para iniciar estudos nesta área foi, provavelmente, igual à de tantos outros investigadores: perante a perceção de que, rapidamente, o nível de diversidade poderia estar a aumentar nas nossas universidades, interrogamo-nos se a academia estaria minimamente preparada para receber estes estudantes – que na verdade mal conhecíamos. Mas de uma forma ou outra, os países da Europa do Sul parecem ter algumas décadas de atraso em relação aos nossos colegas de outros países Europeus.

Há uma diferença considerável entre os interesses das IES e as perspetivas e preocupações dos investigadores, ainda que debruçando-se sobre os mesmos fenómenos sociais, educativos e culturais. Para os corpos de gestão das universidades, os estudantes não-tradicionais começaram por ser considerados como um *problema*: não só faziam parte de grupos de pessoas que muitas vezes se afastam de ideais, poucas vezes inocentes, de um ensino marcado por um certo elitismo, como o abandono e os problemas de insucesso tinham (e têm) consequências ao nível do financiamento e do prestígio das universidades. Desta forma e por um conjunto alargado de fatores, que podem ser diferentes segundo os contextos nacionais, estes estudantes começaram a ser os “estudantes indesejados” dos sistemas do ES – como afirma Alheit (2014) a propósito do sistema de ES Alemão. Mas muitos investigadores, movidos por princípios de igualdade, justiça social, ou outros, foram gradualmente descobrindo fatores fundamentais que rodeavam as situações, estruturais e contextuais, dos estudantes não-tradicionais. A perspetiva destes investigadores torna-se radicalmente diferente quando negam o (injusto) estatuto de *problema* dos próprios sujeitos, para colocar o foco das investigações nas estruturas sociais, nas condições globais oferecidas pelas IES, ou nos ambientes particulares de aprendizagem e sociabilidade que os estudantes encontram nas suas universidades.

Graças a estas diferentes posições paradigmáticas e valores subjacentes, os estudos sobre o abandono foram identificando as variáveis estruturais que

o influenciam fortemente, como o nível académico, o rendimento, o emprego ou as responsabilidades familiares (Bean & Metzner, 1985). Dado que a expansão do ES trouxe, finalmente, a classe trabalhadora para as universidades, existem muitos estudos dedicados a este fenómeno (por exemplo, Quinn, 2010). As questões de género, maioritariamente ligados a perspetivas feministas e alertando para as desigualdades que ainda subsistem a esse nível, também continuam a marcar fortemente a investigação (ver, por exemplo, Bamber & Tett, 1999; Merrill, 2014). Uma boa parte dos estudos, hoje em dia, centra-se nos vários tipos de barreiras que os estudantes não-tradicionais encontram no ensino superior, condicionam o seu sucesso e diminuem as suas possibilidades de participação plena na comunidade académica, como podemos ver em Burton, Lloyd e Griffiths (2011), McGivney (1990), Quintas e colaboradores (2014), ou Schömer (2014), entre outros. Finalmente (mas sem desejos de esgotar a quantidade de perspetivas diferentes sobre o tema), a questão sobre as expectativas dos estudantes (Laing, Chao, & Robinson, 2005) é sem dúvida nenhuma um campo em expansão, mostrando ter uma grande importância e ainda potencial de crescimento.

Torna-se importante, no raciocínio lógico que seguimos, tentar definir o conceito de estudante não-tradicional. As definições que tentam ser muito precisas representam um problema, por motivos diversos: não se conseguem ajustar às especificidades de cada contexto, não só por problemas culturais e de política nacionais, mas pela variedade da cultura institucional de cada universidade. Por outro lado, não é possível, dada a heterogeneidade natural de uma população estudantil cada vez mais diversa, utilizar definições muito rígidas. Por estes e outros fatores, o termo "estudante não-tradicional" tem que ser, sobretudo, *útil*. Podemos usar dois grandes critérios para definir o conceito: (i) aplica-se à descrição dos diferentes grupos de estudantes que são minoritários no ensino superior (Bamber, 2008); (ii) aplica-se àqueles estudantes cuja participação e sucesso académico se encontra constrangida por fatores estruturais (Rhanle, 2009). Isto incluiria, entre outros, e de forma

geral, os estudantes mais velhos (maduros), aqueles que têm necessidades educativas especiais, as mulheres, os primeiros das suas famílias a vir para o ensino superior, estudantes de classe trabalhadora, imigrantes ou pertencentes a minorias culturais. A flexibilidade do conceito é, portanto, uma vantagem pelas possibilidades de aplicação aos mais diversos contextos.

A forma como definimos este conceito tem algumas implicações. Primeiro, como facilmente se calcula, os estudantes não-tradicionais não são um grupo homogéneo, nem globalmente falando, nem mesmo dentro do grupo a que pretensamente pertencem. Os estudantes oriundos dos PALOP, por exemplo, embora partilhem algumas características ou até algumas barreiras comuns em muitas IES Portuguesas, dificilmente se poderão considerar como um grupo homogéneo. Uma das consequências deste ponto é imediata: embora as investigações de corte quantitativo sejam muito necessárias, só por si não conseguem fazer sobressair a heterogeneidade e a riqueza subjetiva dos sujeitos – ou até, os troços da realidade social que possam representar e a que possamos eventualmente aceder através dos seus testemunhos. Só a investigação qualitativa (idealmente em complemento à quantitativa) consegue produzir descrições profundas e interpretações ricamente densas. É aliás por estes motivos que as abordagens biográficas começam a ser cada vez mais frequentes neste tipo de estudos (cf. Finnegan, Merrill, & Thunborg, 2014).

A segunda implicação é a seguinte: não há propriamente um corpo teórico definido associado à investigação dos estudantes não-tradicionais. Assiste-se a uma enorme variedade de referenciais teóricos que são capazes de ajudar à interpretação dos estudos, que vão desde a Sociologia, a Psicologia, ou até a campos mais ecléticos e de difícil definição, como é o caso da Educação de Adultos. Mais, é muitas vezes necessário adotar uma postura cautelosa, que consiste em considerar os dados como emergentes; e manter, uma interação permanente entre a empiria e a teoria.

Terceira e última implicação: estes estudos são fortemente marcados pela inter-dimensionalidade⁷. É muito difícil ter um referencial teórico fixo e selecionar uma única dimensão de análise para estudar a situação dos estudantes não-tradicionais. Não raras vezes, é na interseção destas diferentes dimensões de análise que se revelam interpretações interessantes. Por outro lado, as dimensões de análise mais relevantes podem ser diferentes em cada contexto, acompanhando a flexibilidade que julgamos ser necessária para investigar nesta área. Um bom exemplo do anteriormente exposto encontra-se nas publicações de um projeto Europeu que usou abordagens biográficas para fazer sobressair as vozes dos estudantes não-tradicionais de uma série de países diferentes, tendo como pano de fundo a perspetiva da igualdade. Embora a equipa tivesse contruído um referencial teórico de base, mostrou-se que nalguns países esse referencial se revelou inútil e novas perspetivas teóricas tiveram que ser exploradas. Por outro lado, a inter-dimensionalidade foi notável nessas publicações. Apenas como exemplo, analisou-se o capital social e a psicologia das transições em Inglaterra (West, 2014); género e idade noutra universidade Inglesa (Merrill, 2014); etnicidade e classe na Suécia (Bron, Thunborg, & Edström, 2014), entre outros.

Em conclusão, a investigação sobre os estudantes não-tradicionais apresenta uma série de desafios, que se revestem de alguma complexidade. Caso tivéssemos mais espaço, ainda poderíamos aqui analisar uma série de pontos que condicionam a nossa postura particular, partindo da Educação de Adultos. Mas temos ainda que fazer uma brevíssima referência ao Ensino Superior:

A ideia de que os sistemas de ensino superior devem responder aos desafios sociais e humanos que lhes são diariamente colocados, não é propriamente nova. Mas infelizmente, na nossa opinião, as ideias dominantes sobre o ES hoje, tanto na Europa quanto em Portugal, têm posto de relevo,

⁷ Trata-se de uma tradução própria – provavelmente não a melhor – da expressão “intersectionality”.

sobretudo, uma orientação típica de gestão, quando não de gestão de recursos humanos. Os constrangimentos financeiros graves que assaltam as universidades, muito por culpa do decréscimo do financiamento ao ensino superior público, fazem com que esqueçamos, frequentemente, a importância dos valores humanistas no ensino superior. Também a natural obsessão pela qualidade, neste contexto, faz com que se privilegie a eficácia e da eficiência – dois aspetos essenciais da qualidade do ensino superior. Mas, como sublinha De Ketele (2008), o ES pode ser eficaz e eficiente sem ser *socialmente relevante*, se os seus desejados e observados efeitos não *servirem*⁸ a sociedade. Ora alguns acreditam que devemos acrescentar a estes dois aspetos da qualidade um terceiro, fundamental – o da igualdade. De facto, é para nós um valor a não esquecer no ensino superior. Somos muito rápidos a brandir esta palavra, muito rápidos afirmar que outras instituições deveriam trabalhar sobre este pressuposto – como por exemplo a escola pública. Mas não somos tão rápidos a olhar para o tema da igualdade dentro das nossas próprias portas.

Um outro valor fundamental neste tipo de investigação é a responsabilidade e, particularmente, a responsabilidade institucional. Existem muitas publicações que põem de relevo o papel que a universidade, no global, tem tido na promoção do desenvolvimento das comunidades, regiões ou até mesmo países. A ideia, portanto, de que a universidade deve apoiar o desenvolvimento social e humano não é nova, nem tem deixado a ribalta, de certa forma. Veja-se, por exemplo, que em 1998 a *World Conference on Higher Education* (WCHE), organizada pela UNESCO, levantou uma série de questões para as universidades Europeias. A Declaração deste evento afirmava, claramente, que as IES deviam responder a este desafio, fazendo do desenvolvimento humano e social *uma parte integrante*⁹ da sua atividade regular (Corbett, 2008). Mas como é evidente, entre os discursos socialmente

⁸ Sublinhado do autor deste texto.

⁹ Sublinhado do autor deste texto.

corretos e a aplicação de medidas concretas de política educativa, dirigidas à transformação do discurso em prática, vai muitas vezes uma distância grande.

A questão central, neste ponto, parece-nos ser a seguinte: de quem é a responsabilidade da adaptação dos estudantes à academia, com todas as suas regras, cultura, hábitos muitas vezes idiossincráticos, procedimentos, etc.? Estas culturas moldam a forma como as pessoas se comportam, falam e comunicam umas com as outras. Os estudantes não-tradicionais e muito especial aqueles de classe trabalhadora, podem achar particularmente difícil o *habitus* universitário. Mas surpreendentemente e hoje como no passado, dá-nos a impressão de que esperamos que toda a responsabilidade deve recair nos estudantes. Como se às IES ou aos seus atores sociais – nós, por exemplo – não coubessem responsabilidades. De qualquer das formas e como afirma Tett (2004), esperar que sejam apenas os estudantes a realizar esforços nesse sentido é, no mínimo, injusto.

Assim, interpretamos a investigação sobre os estudantes não-tradicionais, também, neste sentido: que possamos contribuir para desocultar situações estruturalmente injustas; que olhemos para estes estudantes na perspetiva da igualdade a que têm direito; e, finalmente, que possa a investigação contribuir para que a gestão académica olhe para os fenómenos à volta destes estudantes de outra forma; e possa atuar em consonância com os discursos de responsabilidade social e humana da universidade.

Os estudantes maduros no Ensino Superior

“Estudantes maduros” é uma expressão estranha em Português, mas usamo-la de forma intencional. Desde logo, para evitar uma outra, que se tem vulgarizado em Portugal nos últimos anos: “Os novos públicos no ensino superior”. Não nos parece correto que os estudantes, participantes e parte integrante da comunidade académica, sejam agora convertido em “públicos”. A expressão traduz, uma vez mais, a invasão da linguagem de gestão para o campo educativo. Alguns autores portugueses preferem, ainda, utilizar

simplesmente a expressão “estudantes adultos”. No entanto, neste contexto particular dos estudantes não-tradicionais preferimos, de facto, a expressão estudantes maduros: é mais preciso que falar apenas de adultos, ao chamar a atenção para a importância da maturidade no ensino superior. Finalmente, quando falamos em estudantes maduros estamos a falar dos mais velhos mas, ainda, a tentar dizer que não é a idade, só por si, que imprime condições estruturais potencialmente limitadoras na vida académica destes estudantes, como veremos de seguida:

O fator idade tem sido “classificado” de formas muito diferentes nos vários países Europeus começando, desde logo, pelos critérios oficiais: nalguns países considera-se estudantes maduros aqueles que têm mais de 21 anos; em Portugal, por exemplo, temos os estudantes maiores de 23 anos, enquanto em Espanha esta idade sobe para os 25. As mesmas variações descobrem-se entre os investigadores. McCune e colaboradores (2010), por exemplo, consideram estudantes maduros mais jovens aqueles que têm entre 21 e 30 anos, e estudantes maduros mais velhos os que têm 31 anos ou mais. Para nós, a questão fundamental não reside em olhar apenas para o valor absoluto da idade. Embora, em princípio, o aumento da idade traga um aumento da probabilidade da existência de filhos e de um emprego, não parece lógico definir intervalos de tempo para acontecimentos biográficos que podem apresentar uma diversidade significativa. Assim, parece-nos preferível a opção de Bowl (2001) que define os estudantes maduros no ensino superior pela maior responsabilidade com que enfrentam as suas tarefas, a impossibilidade de se dedicarem a tempo inteiro à universidade e ao estudo, face às responsabilidades laborais e familiares, entre outras características.

Neste capítulo iremos apresentar uma pequena parte dos resultados de um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) intitulado “Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Procurar soluções para melhorar o sucesso académico” (Projeto PTDC/CPE-CED/108739/2008). Este projeto de investigação decorreu entre 2010 e 2013;

foi coordenado pela universidade do Algarve e teve como instituição parceira a universidade de Aveiro. A nossa grande finalidade era compreender de forma holística a situação dos estudantes maiores de 23 anos, para propor recomendações que pudessem melhorar a sua situação, a sua aprendizagem ou, eventualmente, o seu sucesso académico.

Inicialmente foram elaborados dois questionários – um para os estudantes, outro para os docentes. Incluímos neste estudo os estudantes que entraram nas nossas universidades desde o ano letivo de 2006/2007 até ao ano letivo de 2009/2010, através do concurso especial de acesso para maiores de 23 anos. Ao questionário responderam, na Universidade do Algarve, 334 estudantes (69% em relação ao universo) e 140 docentes. Foram conduzidas entrevistas aos estudantes, docentes e elementos da gestão académica (diretores de curso e diretores de unidade orgânica). Na Universidade do Algarve recolhemos dados de um total de 68 entrevistas: 36 estudantes (escolhidos segundo a licenciatura, escalão etário, género, e levando em consideração o facto de terem ou não filhos); 12 diretores de curso (escolhidos segundo o plano de curso que dirigem e escolhendo aquelas ciclos de estudos que têm maiores quantidades de estudantes maiores de 23 anos); 13 docentes (escolhidos segundo o género, categoria profissional e unidade orgânica a que pertencem) e 7 diretores de unidade orgânica (4 escolas e 3 faculdades).

No sentido de complementar as informações relativamente aos estudantes, e como forma de analisar a evolução das perceções dos estudantes ao longo do tempo, em relação a uma série de dimensões de análise, foram também realizadas entrevistas em grupo-focal (6 sessões ao longo de dois anos). O grupo constituído para estas discussões em grupo-focal foi caracterizado pela diversidade, tendo em consideração a licenciatura que frequentavam, idade, género, o facto de serem, ou não, estudantes a tempo integral e o terem, ou não, família a seu cargo.

Antes da apresentação dos nossos resultados, será importante fornecer alguns dados básicos sobre os estudantes da universidade do Algarve (Gonçalves et al., 2011): cerca de 46% dos progenitores dos estudantes tinham apenas educação primária, menos de 8% completaram o ensino secundário e aproximadamente a mesma percentagem tinha formação universitária. Uma grande percentagem dos cônjuges apresentava formação universitária (44,6% tinha formação universitária e cerca de 22% concluíram o ensino secundário), revelando, dessa forma, uma tendência para o aumento das qualificações académicas nas gerações mais novas. O nível económico destas famílias (cerca de metade tem, pelo menos um filho) era muito baixo (20% auferia entre 1500 e 2000€ de rendimento familiar e 55% das famílias tinham rendimentos inferiores a 1000€ mensais).

As condições de acesso dos estudantes ao Ensino Superior, em termos de escolaridade, eram diversificadas. Apenas 46% apresentava o ensino secundário completo, entrando muitos deles para a universidade com o ensino secundário incompleto (39%) ou até apenas com a escolaridade básica (15%). Acresce a esta diversidade o facto de a grande maioria se inscrever na universidade após um longo período de abandono da educação formal. Com efeito, cerca de 26% tinha abandonado a educação já há 6-11 anos, enquanto 52% referia não estudar há mais de 11 anos. Registámos casos de estudantes que voltaram a estudar depois de passados 20, 25 ou até 30 anos. Uma larga maioria de estudantes tinha um emprego a tempo inteiro (76%), enquanto 2% já entrou na universidade em situação de desemprego. Apenas 29% dos estudantes trabalhadores se inscreveram na universidade a "tempo parcial" e a grande maioria (68%) fazia uso do estatuto de "trabalhador-estudante". A estrutura de idades era curiosa. A maior parte destes estudantes (46%) tinha idades compreendidas entre os 24 e os 34 anos de idade. Mas as percentagens de estudantes mais velhos eram significativas: 34% tinha uma idade compreendida entre os 35-44 anos; 19% entre 45-57; e até 1% entre 58-69.

Talvez tenha interesse uma rápida referência aos dados sobre os motivos de candidatura dos estudantes à universidade do Algarve. Desde logo, pela enorme dispersão e a grande quantidade de motivos apresentadas pelos estudantes. Se olhássemos apenas para os três motivos mais importantes, obtínhamos como respostas “Gosto pela aquisição de saberes e conhecimentos” (18%); Progressão na carreira (13%); e “Realização Pessoal” (13%). Ainda de realçar que entre os motivos apontados pelos estudantes apareciam, se bem que em percentagens mais modestas, outros que indicavam a importância de motivações pessoais, como “melhorar a autoestima”; “desenvolver a autoconfiança”; “desenvolver a reflexão crítica”; ou ainda “desenvolver as relações interpessoais”. Em suma, não parecia haver, no nosso caso, uma orientação marcadamente instrumental em relação à questão da empregabilidade ou em relação à melhoria de rendimento. A motivação pessoal (provavelmente para cumprir um sonho antigo ou eliminar vestígios de vergonha social) parecia ser mais importante.

Iremos apresentar alguns resultados respeitantes, apenas, a dois temas: em primeiro olhar vamos olhar um pouco para as transições destes estudantes para o ensino superior, considerando-se que o seu primeiro ano é o mais crítico neste sentido, porque aquele em que as barreiras sentidas pelos estudantes são mais salientes. Mas também iremos apresentar resultados referentes às relações que os estudantes estabelecem, quer entre pares, quer com os seus professores.

A transição para o ensino superior: problema ou oportunidade?

Em primeiro lugar é preciso dizer que, contrariamente aos estudantes mais novos, os estudantes maduros ponderam cuidadosamente a sua decisão de vir para o ensino superior. Quase todos têm um emprego e muitos têm filhos a precisar de assistência. A decisão de voltar à educação tem geralmente em conta os seguintes fatores (entre outros): *i)* a idade dos filhos, a sua autonomia relativa e a necessidade de apoio que reclamam dos pais,

que, de acordo com as vozes dos estudantes, vai diminuindo com o aumentar da idade. *ii)* O nível de rendimento familiar; *iii)* a disponibilidade de tempo do companheiro, que passará a assegurar o grosso do trabalho doméstico e o apoio aos filhos. Mas a decisão de voltar a estudar é racional e planificada. O excerto que se segue exemplifica o exposto:

...E depois comecei a pensar bem nos prós e nos contras, comecei a fazer contas à vida e a pensar que iria ser muito caro. Que ia ser um dispêndio de dinheiro bastante grande, devido também ao miúdo, ao mais velho estar também a estudar no ensino superior. E começamos a fazer contas e... e o meu marido começou a dizer que "Não, nós vamos conseguir. Tudo se há-de arranjar e não há-de ser por aí, portanto... São duas propinas, são duas propinas. Paciência! Isto também não dura sempre mas... tem que ser". Entretanto... Acho que, como estava a dizer, acho que tenho mesmo a sorte de ter o marido que tenho e de ter sido um dos grandes impulsionadores da minha ida para a universidade. E o facto de, também, ele ter uns turnos que permitem acompanhar onde eu falho. Porque é evidente que deixei de dar aquele acompanhamento, mesmo a nível de escola, do miúdo, já não tinha tanto tempo. Acabou-se! Por exemplo deixei de ir às reuniões, isso tudo passou para ele. Porque tem mais disponibilidade. E depois passou ele a dizer o "vai estudar" em vez de ser eu. Normalmente recaía sobre mim essa tarefa, passou a ser ele a controlar...

As transições dos estudantes maduros para o ES apresentam algumas regularidades notáveis: (i) o primeiro ano é crítico, sobretudo o primeiro semestre (geralmente no 2º semestre as coisas começam a melhorar); (ii) os estudantes mais velhos e, sobretudo, os que tiveram um grande período de separação da educação, não só se interrogam constantemente sobre as suas capacidades ("Será que ainda sou capaz?"), como demonstram dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo visíveis nas línguas estrangeiras, matemáticas e TIC. O primeiro semestre é crítico para a adaptação às regras e procedimentos da universidade, para o retomar de hábitos de pesquisa, estudo, etc. Também é muito frequente que estes estudantes possuam pré-conceitos sobre o ES que, na realidade, parecem

retratar hábitos culturais de uma universidade de há décadas atrás. O Manuel, por exemplo, tinha estado no ES quando tinha 30 anos, mas abandonou, não chegando a completar o 1º ano. Aos 46, de novo no 1º ano, agora na Universidade do Algarve, dizia que “No meu tempo de estudante o professor estava no pedestal e a gente quase nem se dirigia ao professor. O professor chegava ali, despejava a matéria e ia embora e a gente..., o professor não conhecia ninguém, ponto final. Era assim que funcionava”.

Talvez por isto seja tão importante que os primeiros contactos dos estudantes com a universidade – a maioria das vezes com os seus docentes – possam ser sentidos como positivos e contribuam para o início da desconstrução destes pré-conceitos. Maria conta um pequeno episódio referente à entrevista individual de acesso (pelos Maiores de 23), que lhe ficou gravado na memória:

Para já porque estava completamente nervosa... Qual é a ideia que a pessoa faz do professor universitário? OH PÁ, um homem todo Al JASUS, não se pode dizer nada, que aquilo deve ser o mais sério possível. Aquilo não há um riso, não há nada, não há uma brincadeira e depois não foi nada disso! Foi precisamente tudo ao contrário! Senti-me muito à vontade. “Bem se isto for sempre assim, não está mesmo mal”. E o meu marido disse assim “Tão mas porquê?” E eu disse “Os dois que estão lá dentro são completamente malucos mas pronto, olha tudo bem, não há problema nenhum que sejam. Se forem assim a dar aulas temos umas aulas ótimas”. Foi o comentário que eu fiz.

As barreiras mais significativas que se colocam aos estudantes maduros advêm da difícil conciliação entre a vida familiar, laboral e vida académica (Fragoso et al., 2013; Quintas & Gonçalves, 2011). Os entrevistados sublinham o papel ativo do cônjuge nos deveres e organização da vida familiar, e destacam, como fator positivo, o *background* experiencial que, ao longo da sua vida e antes de entrarem no ES, lhe tinha gradualmente ensinado que era possível fazer uma complicadíssima gestão do seu tempo tripartido. Este facto tem consequências, quase todas complicadas e configurando este período de transição como, verdadeiramente, difícil. Primeiro, os estudantes maduros têm

que escolher quais as atividades prioritárias e quase sempre escolhem a sala de aula – que em muitos casos é o único espaço académico que os estudantes conhecem em profundidade. A sua participação em todas as outras atividades é muito difícil. Segundo, a frequência do ES provoca alterações pessoais e na família: é frequente o cansaço físico; o *stress*; sentimentos de culpa em relação aos filhos (mais frequentemente associado às mulheres); a redução dos tempos de convívio com os amigos e outros familiares; ou, ainda, a falta de tempo para o próprio estudante.

Estas são as barreiras mais significativas na altura da transição. Como se calcula, existem muitas outras, que se prolongam no tempo... mas não são tão problemáticas; e, curiosamente, parece, ser mais salientes *depois* do 1º ano passado – como é caso dos processos e métodos de ensino; *feedback* de aprendizagem e regras e procedimentos avaliação; ou até outros fatores que têm uma origem institucional. Finalmente, cruzar estas perceções dos estudantes com as dos docentes e diretores de curso não revelou novas perspetivas, de uma forma significativa. Diremos apenas que muitas das barreiras aqui identificadas são comumente identificadas por todos os grupos de atores sociais (o que constituiu uma surpresa para nós); que algumas perceções, sobretudo de docentes, continuam a ser muito focadas nas visões tradicionais de *deficit*. No entanto, nem docentes nem diretores de curso mencionam tantas barreiras à participação ou à aprendizagem como os estudantes.

Em conclusão, o primeiro ano, de transição, destes estudantes maduros apresenta-lhes uma série de barreiras complicadas de resolver, que se estendem a um conjunto significativo de dimensões da sua vida – académica, familiar e pessoal. Isto vem de encontro a um conceito de transição mais adequado à complexificação das biografias dos nossos dias (Alheit, 1995), que segundo Ecclestone (2009), e Ecclestone, Biesta e Hughes (2010), assenta em três eixos fundamentais: identidade, estrutura e agência (do conceito de “*agency*”). De facto, no 1º ano da universidade os estudantes enfrentam desafios

que questionam profundamente *quem* eles são, não só como indivíduos, mas também no seu contexto de sociabilidade mais próximo. A dimensão estrutural é bem visível em todos os fatores que se desprendem de condições estruturais: (i) O facto de, sendo maioritariamente estudantes de primeira geração, desconhecerem e precisarem de tempo para se adaptar à cultura da academia, com tudo o que acarreta; (ii) dificuldades financeiras; (iii) o seu nível educativo de base; e o tempo de separação da educação, que parecem ter relação com algumas das dificuldades específicas sentidas no 1º ano; (iv) ou até, nalguns casos, a dimensão de género, numa dupla perspetiva: (a) enquanto possibilidade de construção de novos papéis de género para os homens que “libertam” as suas companheiras para estudar e passam a experimentar novos papéis no seio das suas famílias; (b) nos mecanismos de culpabilização constante, e até de possibilidade de abandono do ES, por exemplo quando as mulheres sentem subjetivamente que os seus filhos estão a sofrer com o tempo que, agora, já não lhes podem dedicar.

No entanto, recolhemos também testemunhos que nos mostram que há estudantes para quem a agência é uma realidade: em primeiro lugar porque, efetivamente, passadas estas dificuldades iniciais, se adaptam ainda que parcialmente ao *habitus* universitário (a imagem de Pierre Bordieu do “peixe fora de água” que se transforma em “peixe na água”). Em segundo lugar, esta capacidade de agência está frequentemente, ligada à capacidade de reconstrução identitária, que a universidade parece propiciar. Os testemunhos que recolhemos indicam que muito estudantes: ganham uma perspetiva totalmente diferente da vida, globalmente; reconhecem que são capazes, agora, de pensar e de refletir sobre muitos assuntos, até do dia-a-dia; tornam-se mais críticos perante a maioria dos temas; constroem relações diferentes das que tinham, mais satisfatórias em termos intelectuais; e, por ridículo que possa parecer, alguns até mudam a forma de vestir, de um estilo mais tradicional para um estilo mais jovem. Até onde irá a sua capacidade de reinvenção identitária é, obviamente, algo a que não podemos responder.

Se para a maioria dos estudantes os processos de transição se apresentam como problemáticos, há, também, alguns que referem explicitamente que a sua transição para o ES é, sobretudo, um desafio e uma oportunidade, com aspetos positivos que ajudam ao seu crescimento como pessoas. Também, aqui, há uma grande confluência com Ecclestone (2009), que insiste na desconstrução do discurso que considera a transição unicamente como um problema. Na mesma linha, Quinn (2010) também afirma que é difícil, hoje, considerar transições fixas quer no espaço quer no tempo, como creio ser fácil de verificar através dos percursos dos estudantes nas suas trajetórias académicas. Em conclusão, quando olhamos para a transição enquanto conceito social, aparece-nos a necessidade de repensar os conceitos mais rígidos e mais antigos.

As relações entre professores e estudantes maduros

Nem sempre damos o valor necessário às relações que estudantes e professores estabelecem uns com os outros. Numa investigação realizada com estudantes maduros, Young (2000) concluiu que os professores se mostram preocupados e procuram proteger estes estudantes, por reconhecerem que são mais vulneráveis do que os estudantes tradicionais. Essa proteção traduzir-se-ia num *feedback* mais frequente sobre a sua prestação académica que, do ponto de vista dos estudantes adultos, é fundamental para a sua aprendizagem. Poderemos talvez ir um pouco mais longe: independentemente dos efeitos práticos que esta preocupação tenha, quando a atitude do professor se estabelece como um verdadeiro reconhecimento, isso pode ter um significado simbólico de grande valor. Veja-se a título de exemplo o seguinte excerto:

É bom a gente sentir um professor, um jovem de trinta anos, nutre algum carinho também por nós e algum respeito por nós, e não olha para nós como o velho que está para aqui; mas "o que é que o velho está aqui a fazer? Este gajo agora com 50 anos e eu com 30 o que é que este gajo anda para aqui a fazer agora? Agora era só o que faltava aqui, estar a aturar este gajo" (...) Não, pelo contrário. E permite

ter por vezes, sentir que há professores que além do carinho e do respeito, olham para nós como pessoas que têm um saber da vida diferente deles.

No nosso projeto foi muito frequente a referência à centralidade e importância dos professores dentro da academia e no contexto específico da aprendizagem (Fragoso, Quintas, Gonçalves, & Ribeiro, 2013). Muitos estudantes minorizam uma série de outras dimensões, afirmando que, desde que tenham um bom docente, o resto é pouco importante. Por outro lado, a centralidade do docente, neste contexto, não se verifica apenas num único sentido. Ele também é central porque a sua ação, quando negativa, tem um enorme potencial destruidor. O excerto que se segue é bem ilustrativo, na nossa opinião:

O professor está no cerne da questão da aprendizagem e da universidade, sem margem de dúvida. Não podemos desvirtuar a questão do docente, o docente para mim... o docente é motivador, o docente é desmotivador, o docente é aglutinador, o docente é desmembrador, o docente faz toda a diferença. Sem margem de dúvida, o docente faz toda a diferença (...)

Desta forma, encontramos muitas referências significativas referentes à competência dos docentes, ao seu papel motivador e, aspeto importante para os estudantes mais velhos, à sua informalidade – tanto mais que a maioria deles tinha uma pré-representação do professor como distante e frio. Mas nada mais natural do que encontrar, também, críticas significativas à ação dos professores, nomeadamente: a falta de atenção que dedicam a assuntos relacionados com os contextos reais de trabalho; pouca tolerância em relação a opiniões diferentes das suas; uma preocupação excessiva em “cumprir o programa”, em detrimento do uso de abordagens que favoreçam o diálogo com os estudantes.

Não parecem restar dúvidas, portanto, acerca da centralidade do papel do professor na academia. No entanto, o que nos impressionou muito na nossa investigação foi o potencial que as relações entre os estudantes têm, no

sentido de prevenir o abandono. Justifica-se, assim, falar mais um pouco das relações *interpares* (Fragoso et al., 2013b).

O questionário realizado aos estudantes dá-nos uma primeira ideia sobre as relações existentes entre os estudantes. Globalmente os estudantes maduros consideram que têm uma boa relação com os colegas; não se sentem discriminados pelos colegas nem olham para si próprios como um grupo à parte. Os dados sugerem ainda que os estudantes maduros se sentem integrados no seu grupo-turma e, se bem que em menor grau, na comunidade académica.

Parecem não existir problemas ao nível da circulação, entre os estudantes, de informação e de materiais de estudo ou similares. Globalmente estes resultados são coerentes com os dados do questionário realizado aos docentes. Uma larguíssima maioria concorda que os estudantes têm uma boa relação entre si (uma visão mais positiva do que aquela veiculada pelos estudantes). E se bem que os docentes achem que os estudantes estão integrados na turma e comunidade académica, são ao mesmo tempo da opinião que os estudantes maduros têm a tendência para fazer grupos entre si (primariamente explicado pela maior compatibilidade de horários).

Das entrevistas destaca-se a importância das relações dentro de cada turma, de forma a propiciarem uma fonte de apoio. Mas essas relações parecem ser mais fortes e conduzir a uma união mais clara entre os estudantes quando encontramos grupos-turma maioritariamente constituídos por estudantes mais velhos – é esta, para nós, a grande importância dos cursos a funcionar em horário pós-laboral. Nestas condições, as relações sociais existentes entre os estudantes maduros são caracterizadas pela cumplicidade; pela compreensão quase tácita dos problemas e dificuldades que lhes são comuns; pela valorização da amizade e do apoio que são capazes de ceder ao outro nas situações difíceis. O excerto que se segue foi produzido por um estudante integrada numa turma de 43 estudantes (Pós-laboral), em que apenas 3 se poderiam considerar mais jovens:

Um colega acima de tudo tem que ser amigo, não, não basta ser só um simples colega "Olá Boa noite. Tudo bem? Fizeste o trabalho? Tiveste quanto?"... Não. Colega, para mim é uma segunda família, porque nós passamos mais tempo aqui do que passamos em casa, eu vejo mais os meus colegas do que vejo o meu namorado... Com ele é quase "Boa noite, até amanhã" e com os colegas converso muito mais coisas, é verdade. E torna-se aqui uma amizade engraçada. (...) Eu gosto de ver atitudes dos colegas que em pequenas situações puxam uns pelos outros. Há pessoal que às vezes pensa "Eu não vou a exame, não sei nada"... e se for preciso junta-se um grupo, vamos tirar as dúvidas àquele colega, vamos tentar ir a exame. Há uma união e há uma entreaajuda que é bonita de se ver, isso é uma evolução bonita na turma (Focus-group).

O apoio dos colegas é fundamental nas alturas de maior desânimo, quando as coisas não correm bem; e este apoio parece ser um dos fatores cruciais para prevenir o abandono:

Nós nunca excluimos ninguém, nem nunca metemos ninguém de parte, sempre o que fazíamos com uns fazíamos com outros... e era a questão do ânimo. "Epá, não tens de desistir" (...) Eu fazia e vou continuar a fazer, o trajeto para a faculdade com a Raquel. Houve uma altura em que, por causa dos filhos (porque ela tem os filhos mais pequenos que os meus), ela esteve vai-não-vai para desistir ... E acho que aí a turma serve também um bocado para isso. Acabam os mais velhos por puxarem um bocadinho pelos mais novos. Talvez até torná-los um bocadinho mais responsáveis, também é preciso.

Pontualmente, os estudantes maduros relatam episódios de "discriminação" por parte dos estudantes tradicionais. Alguns dos problemas surgem na realização dos trabalhos de grupo mistos (estudantes mais jovens/estudantes mais velhos), que, por esse motivo (e como referido por docentes e diretores de curso), às vezes preferem trabalhar sozinhos ou com outros colegas mais velhos.

A participação na vida académica é também muito afetada pelos constrangimentos de tempo, e maturidade dos estudantes. Os mais velhos estão naturalmente sobretudo focados em terminar o curso. Ou consideram que muitas atividades já não são consideradas adequadas à sua faixa etária;

ou então simplesmente não conseguem fazer melhor com o pouco tempo que têm disponível. E isso explica a quase inevitabilidade de um sentimento de menor integração, muitas vezes admitido pelos estudantes maduros.

Concluindo de forma breve, podemos dizer que, apesar de todas as limitações apresentadas pelos estudantes maduros na sua participação na vida académica, as relações entre estudantes mais velhos e mais novos é boa. Temos alguns casos em que se evidenciam as relações de boa cooperação e de superação das limitações recíprocas, trocas de informação através de redes sociais, etc. (sempre mais frequentes, repita-se, quando os grupos são maioritariamente constituídos por estudantes mais velhos, capazes de reconhecer as dificuldades que partilham). Finalmente, realçamos a questão do apoio social: em alguns casos, a dinâmica criada entre pares é apresentada como muito importante, *a ponto de poder prevenir o abandono* – e este é um ponto central que apresenta possibilidades de aplicação instrumental.

Precisamente por isto, a implementação de um sistema de mentorado de pares foi uma das nove recomendações que fizemos às nossas Reitorias, como um sistema de ajuda entre os alunos em que uma pessoa mais experiente, o guia-mentor, teria como objetivo facilitar a transição e integração dos alunos recém-chegados. Tal iniciativa assumiria particular importância no quadro de unidades curriculares onde é mais evidente o insucesso, ligadas à matemática, física, tecnologias de informação e comunicação (TIC) ou línguas estrangeiras, por exemplo. Por outro lado, tornou-se evidente que o apoio dos outros estudantes é fundamental a nível psicológico e que o apoio dos pares na altura certa pode, efetivamente, prevenir o abandono escolar, entre outras vantagens. Em suma, o sistema de mentorado de pares pode ser muito útil na adaptação e integração inicial dos estudantes M23 no ambiente universitário e, como tal, representa um instrumento poderoso para facilitar as transições dos estudantes para o ES. Os mentores poderiam ser estudantes ou até mesmo professores, desde que possuidores de três características fundamentais: “uma boa capacidade de comunicação, resolução de

problemas e um bom conhecimento da instituição que frequenta" (Pereira, 2005, p. 26).

Reflexões finais

Uma vez que a investigação no tema dos estudantes não-tradicionais é relativamente recente em Portugal, tentámos, numa primeira parte deste capítulo, oferecer um panorama geral do campo e das suas potencialidades. De facto, pensamos que no nosso país estamos ainda a dar os primeiros passos nesta área, e que mais e mais diversas investigações nos ajudarão, coletivamente, a reunir elementos que permitam, não só informar os sistemas institucionais, como aumentar a nossa segurança na produção de recomendações para melhorar a vida dos nossos estudantes no ensino superior.

Neste texto debruçamo-nos sobretudo em duas dimensões: na análise dos eventos e fenómenos mais importantes que ocorrem durante as transições; e nas relações que os estudantes maduros estabelecem, quer com os seus docentes, quer entre eles. Entre estas duas dimensões existem óbvias relações, que se tornam fundamentais quando pensamos nos estudantes do 1º ano. É evidente que as transições não têm forçosamente que encontrar-se, apenas, durante o primeiro ano da vida académica dos estudantes. Mas temos de levar em conta as barreiras principais que foram identificadas nesse período e compreender a importância que o mentorado de pares pode ter nesse sentido. O mentorado poderia significar na vida dos estudantes um melhor e mais estruturado apoio social; uma ajuda psicológica importante; promover uma melhor integração dos estudantes na vida académica; e, sem dúvida, poderia potencialmente ajudar a prevenir o abandono.

No que diz respeito às recomendações que os projetos podem, nesta área, produzir, há duas considerações finais que acreditamos serem importantes. Primeiro, as soluções encontradas não devem ser desenhadas para que se apliquem apenas aos estudantes não-tradicionais. Há muitas

soluções criativas que podem beneficiar, na nossa opinião, os estudantes não-tradicionais, mais ou menos maduros, mas serem potencialmente importantes para outros estudantes. Segundo, a academia é lenta na aplicação e generalização de soluções para a sua própria reinvenção. Está nas mãos dos investigadores a análise cuidada da realidade social que os rodeia; estás nas suas mãos, igualmente, a realização de propostas, recomendações, desenho de possíveis soluções. Mas precisamos de quem nos ouça; e de quem tenha a coragem de querer assumir eventuais soluções de mudança. Uma vez em marcha, só a investigação poderá, de novo, refletir sobre essas ações para tentar sistematizar os seus resultados e ir informando, retroativamente, a ação. Precisamos, em síntese, que acreditem na validade do trabalho que tentamos fazer.

Agradecimento

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013.

Referências

- Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In Peter Alheit, Agnieszka Bron-Wojciechowska, Elisabeth Brugger & Pierre Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 57-74). Wien: Verbund Wiener Volksbildung.
- Alheit, P. (2014). The unwanted student: closure tendencies in the German university system. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 134-148). London: Routledge.
- Bamber, J. (2008). Foregrounding curriculum: ditching deficit models of non-traditional students. Paper presented to the *Educational Journeys and Changing Lives*. Seville, 10-12.
- Bamber, J., & Tett, L. (1999). Opening the doors of higher education to working class adults: a case study. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 465-475.
- Bean, J.P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bowl, M. (2001). 'Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education'. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160.
- Bron, A., Thunborg, C., & Edström, E. (2014). Ethnicity and class matters: experiences in Swedish higher education. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education*.

- Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 63-73). London: Routledge.
- Burton, K., Lloyd, M. G. & Griffiths, C. (2011). Barriers to learning for mature students studying HE in an FE college. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 25-36.
- Corbett, A. (2008). The role of higher education for human and social development in Europe. In GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* (pp. 240-252). New York: Palgrave Macmillan.
- De Ketele, J-M (2008). The social relevance of higher education. In GUNI (Ed.), *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development* (pp. 55-61). New York: Palgrave Macmillan.
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition. Educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. In John Field, Jim Gallacher & Robert Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 9-27). London: Routledge.
- Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. The role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge.
- Finnegan, Merrill & Thunborg (eds.) (2014). *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change*. London: Routledge.
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.
- Fragoso, A., Quintas, H., Gonçalves, T., & Ribeiro, M. (2013). *Estudantes maiores de 23 anos na Universidade do Algarve: uma contribuição para a melhoria do sucesso académico*. Faro: Universidade do Algarve. Coleção Documentos.
- Gonçalves, T., Fragoso, A., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H., & Santos, L. (2011). Who Are They? Making Non-Traditional Students Visible. In O. Unluhisarçikli, G. Guvercin, O. Secki, & I. Sabirli (Eds.) *Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development*. Istanbul: Bogaziçi University Press.
- Laing, C., Chao, K., & Robinson, A. (2005). Managing the expectations of non-traditional students: a process of negotiation. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 169-179.
- McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. E., & Tett, L. (2010). Mature and younger students' reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15, 6, 691-702.
- McGivney, V. (1990). *Education's for other people; access to education for non-participant adults*. Leicester: NIACE.
- Merrill, B. (2014). Gender and Age: negotiating and experiencing higher education in England. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 74-85). London: Routledge.
- Pereira, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In Kathryn Ecclestone, Gert Biesta & Martins Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-129). London: Routledge.
- Quintas, H., & Gonçalves, T. (2011). Will I still study... "When I'm Sixty-Four"? Learning in the Elderly: challenges and obstacles. In Veloso, E., Guimarães, P., Martins, F., Silva, D., & Faria, M. A. (Eds.), *Elderly, Education, Intergenerational Relationships and Social Development. Proceedings of 2nd Conference of ELOA* (pp. 233-245). Braga, Portugal: CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Bago, J., Santos, L., Fonseca, H. M. A. C., & Fragoso, A. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: o que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33-56.
- RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.
- Schömer, F. (2014). Non-traditional students and barriers to participation in German universities. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 86-97). London: Routledge.
- Tett, L. (2004). Mature working-class students in an 'elite' university: Discourses of risk, choice and exclusion. *Studies in the Education of Adults*, 36(2), 252-264.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. London: University of Chicago Press.
- West, L. (2014). Capital matters: interrogating the sociology of reproduction and the psychosociality of transition and potential transformation in the UK. In Fergal Finnegan, Barbara Merrill & Camilla Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European Higher Education. Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp. 39-50). London: Routledge.
- Young, P. (2000). I Might as Well Give Up: self-esteem and mature students' feelings about feed-back on assignments. *Journal of Further and Higher education*, 24(3), 409-418.
- Youngman, F. (2000). *The Political Economy of Adult Education and Development*. Leicester: NIACE.

5 ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: RESPOSTAS INSTITUCIONAIS

Lília Aguardenteiro Pires

Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

Resumo

Hoje em dia, é possível encontrar nas instituições de ensino superior alunos com percursos extremamente diversificados, desde os que terminam a escolaridade normal e se dedicam inteiramente ao estudo a par com adultos que conciliam o trabalho com a formação, aos estudantes em mobilidade, aos estudantes com deficiência ou com outras necessidades educativas especiais, reclusos ou de grupos socioeconómicos mais desfavorecidos. Esta diversidade coloca às instituições de ensino superior o desafio de promover a inclusão de todo e qualquer membro, de uma forma eficiente e eficaz, garantindo com qualidade o seu acesso, a sua participação e a sua aprendizagem, segundo os princípios orientadores designados em vários documentos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial para sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (Unesco, 1998) e a Declaração de Dakar (2000). Nesta comunicação apresentaremos alguns dos resultados do estudo realizado pelo Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência (GTAEDDES) e a pela Direcção-Geral de Ensino Superior que exprimem o modo como as instituições de ensino superior em Portugal, se têm vindo a organizar em termos de respostas institucionais aos estudantes com necessidades educativas especiais, exemplificando com o modelo de intervenção de uma instituição de ensino superior.

Introdução

No atual contexto, em que o ensino superior é visto como fator de inclusão social, as instituições de ensino superior têm o desafio de rever as suas práticas, promovendo a inclusão de todo e qualquer membro, garantindo com qualidade o seu acesso, a sua participação e a sua aprendizagem. Ou seja, as instituições de ensino superior devem considerar, como um indicador de qualidade, de eficácia, de excelência, a manifestação da sua capacidade de

garantir a qualidade do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, em igualdade de oportunidades, a todos os estudantes, com ou sem deficiência (Fernandes & Almeida, 2007; OCDE, 2008).

Para cumprir com essa missão, e em conformidade com declarações internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração Mundial sobre a Educação Superior (Unesco, 1998), a Declaração de Dakar (2000) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), as instituições de ensino superior têm o dever de estabelecer os recursos, as adaptações e as estruturas que possibilitem a prestação dos serviços requeridos pelos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE).

Apesar das recomendações desses documentos orientadores, em estudos realizados em Portugal (Abreu, 2011; Espadinha, 2010; Pires, 2007; Reis, 2003; Rodrigues et al., 2007) que abordaram a perceção dos estudantes sobre as condições de acesso e frequência no ensino superior, é referida, pelos estudantes, a existência de muitas barreiras ao desenvolvimento e conclusão com sucesso do seu percurso académico. Consciente dessa realidade e da importância do conhecimento prévio das condições de frequência e dos apoios oferecidos pelas instituições, na preparação atempada do processo de transição e de integração no ensino superior dos estudantes com NEE, em particular, do 1.º ano, o GTAEDES10 realizou em 2009 e 2014, em colaboração

¹⁰ Em 2004, dez instituições de ensino superior, através dos seus serviços de apoio a estudantes com NEE, estabeleceram entre si um protocolo que deu origem ao Grupo de Trabalho de Apoio a Estudantes com deficiência no Ensino superior (GTAEDES), comprometendo-se publicamente, a promover a melhoria da qualidade do apoio a estudantes com deficiências ou com outras NEE no ensino superior, através da partilha de experiências, do desenvolvimento de iniciativas e da racionalização de recursos, através do planeamento e organização de encontros, da realização de ações de esclarecimento e formação sobre temáticas de interesse para o funcionamento dos serviços; da promoção de encontros entre serviços que apoiam estudantes com deficiências e entidades nacionais e estrangeiras com vista ao desenvolvimento e melhoria dos mesmos e da melhoria da acessibilidade dos conteúdos e dos serviços em formato digital dos estabelecimentos de ensino superior, com particular atenção aos disponibilizados na Internet e em bases de dados bibliográficos.

O GTAEDES, para a concretização dos seus objetivos, tem contado com a colaboração da, Direcção-Geral de Ensino Superior em questões como o inquérito nacional sobre os apoios a estudantes com NEE no ensino superior, com o Instituto Nacional de Reabilitação nas

com a Direcção-Geral de Ensino Superior, estudos com o objetivo de conhecer a realidade nacional em termos de apoios concedidos pelas instituições de ensino superior, universitário e politécnico, público e privado.

Considerando os fatores que facilitam a transição e a permanência dos estudantes com NEE no ensino superior, bem como as dificuldades e desafios que podem enfrentar, referidos em estudos nacionais (Abreu, 2011; Espadinha, 2010; Fernandes & Almeida, 2007; Jorge & Ferreira, 2007; Pires, 2007; Rodrigues et al., 2007), passamos a apresentar os resultados do estudo realizado em 2014. Importa referir que o estudo foi realizado através de inquérito por questionário enviado por correio eletrónico pela Direcção-Geral do Ensino Superior, nos meses de abril e maio de 2014. Das 292 instituições de ensino superior identificadas pela DGES em tabela fornecida ao GTAEDS, responderam ao inquérito 238, das quais 170 pertenciam ao ensino superior público e 68 ao ensino privado. Destas, apenas 118 responderam que receberam, nos últimos três anos letivos, estudantes com NEE, das quais 85 pertenciam ao ensino superior público e 33 ao ensino superior privado.

Os estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior

No estudo de 2014 pelo GTAEDS, foram identificados, pelas instituições respondentes, 1.318 estudantes com NEE a frequentar o ensino superior no ano letivo de 2013/2014. A maioria (83%) frequentava instituições de ensino superior público, e destes apenas 38% frequentava o ensino superior público politécnico. Da análise dos dados relativos aos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014 (Gráfico 1) verificámos uma tendência para

atividades prevista na ENDEF-Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 e com a Fundação da Ciência e Tecnologia para as questões de acessibilidade digital. Nos dias de hoje, o GTAEDS é formado pelas representantes das instituições de ensino superior outorgantes que exercem funções de acolhimento e acompanhamento dos estudantes com deficiência e outras NEE na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Aveiro, Universidade de Lisboa – Serviços Centrais, Universidade de Évora, Universidade dos Açores, Faculdade de Letras da ULisboa, Faculdade de Ciências da ULisboa, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico do Porto.

um aumento de estudantes com NEE a frequentar o ensino superior, contudo com uma tendência de diminuição de frequência do ensino superior privado.

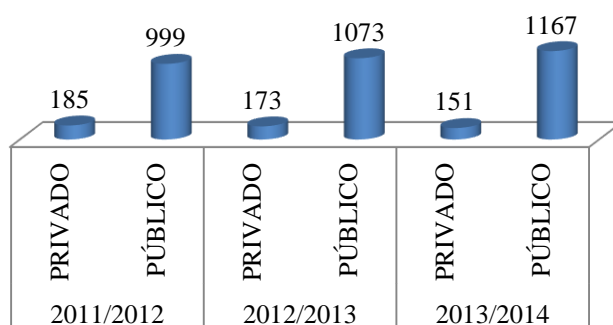


Gráfico 1 - Variação do n.º de estudantes com NEE de 2011/2012 a 2013/2014

Confrontados os resultados obtidos no inquérito com os dados nacionais relativos aos alunos que frequentavam o ensino superior no ano de 2014 (362.200 dados obtidos em <http://www.pordata.pt>), verifica-se que os alunos com NEE apenas representavam 0.36% do universo dos estudantes desse sistema de ensino. Porém, na análise destes dados, devemos ter em conta que alguns estudantes, para evitarem o estigma, recusam a auto sinalização junto dos serviços, o que poderá refletir-se na existência de um número de estudantes com NEE muito superior ao registado pelas instituições de ensino superior (Fernandes & Almeida, 2007; Pires, 2007).

Em termos de tipologia ou da condição do estudante, os resultados demonstraram o predomínio dos estudantes com deficiências físicas e sensoriais (50%), dos quais 20% (256) eram estudantes com deficiência motora, 18% (235) estudantes com deficiência visual e 12% (160) estudantes com deficiência auditiva. No grupo dos estudantes com outras NEE, os estudantes com dislexia constituem o grupo como maior expressividade (169 - 13%), seguindo-se os estudantes com doenças crónica (159 - 12%) e doenças psiquiátricas (147 - 11%) e os estudantes com doenças ou problemas neurológicos (90 - 7%).

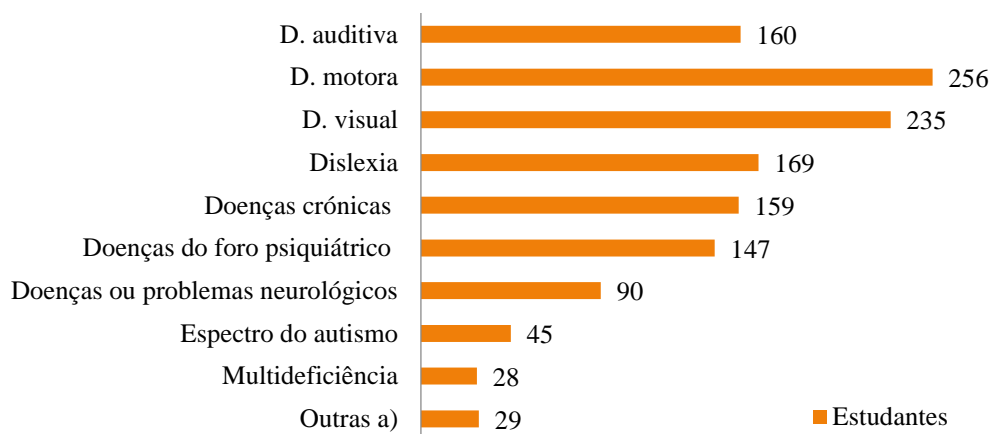


Gráfico 2 - Número de estudantes por tipologia

Relativamente aos cursos frequentados pelos estudantes com NEE, no ano 2013/2014 verificámos uma maior frequência de cursos na área de estudo do Direito, Ciências Sociais e Serviços – 24%; das Tecnologias – 17%; e da Economia, Gestão e Contabilidade – 14%. Enquanto as áreas de estudo da Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo (3%) e Agricultura e Recursos Naturais (4%) apresentam percentagens de frequência mais baixas.

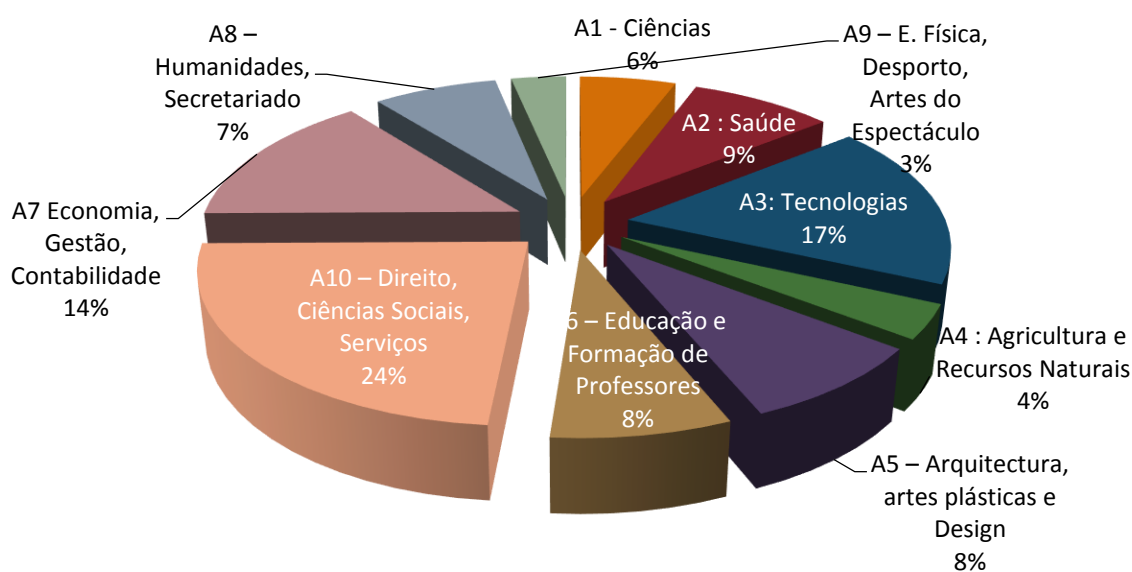


Gráfico 3 - Cursos frequentados pelos Estudantes com NEE por área de estudo (%)

Apoio aos Estudantes com NEE no Ensino Superior: Resposta institucionais

Estudos realizados junto de estudantes com deficiência no ensino superior (Espadinha, 2010; Pires, 2007; Reis, 2003; Rodrigues et al., 2007) referem como um fator de grande importância para o sucesso do seu percurso académico, a existência de serviços de apoio específicos ou pessoa de contacto, tanto na fase de transição, aquando da escolha do curso e na reflexão sobre as condições de acessibilidade da instituição (Espadinha, 2010), como durante a frequência do curso, nomeadamente no acolhimento e acompanhamento inicial, na negociação de condições de estudo mais adequadas, no acesso a materiais de estudo e a tecnologias de apoio (Pires, 2007). No estudo realizado pelo GTAEDS questionaram-se as instituições de ensino superior, públicas e privadas, se tinham ou não estruturas disponíveis para apoiar os Estudantes com NEE. A essa questão, 55% das instituições responderam que sim - a maioria do ensino superior público (Tabela 1).

Tabela 1

Existência de serviço ou pessoa de contato, responsável pelo acolhimento e acompanhamento dos estudantes com NEE.

	Privado		Público		Total
	Politécnico	Universitário	Politécnico	Universitário	
Não	26	11	29	12	78
Sim	16	15	20	43	94
Total	42	26	49	55	172

Os respondentes identificaram predominantemente, como estruturas de apoio aos estudantes com NEE, os Núcleos/Gabinetes/Serviços de Apoio a Estudantes (33) ou Serviços de Apoio Psicopedagógico e Psicológico (16). Além destes, mas em menor número foram também referidos os órgãos da instituição (Conselho Diretivo; Conselho Pedagógico; Provedor do estudante)

(10), os Serviços Gerais (Serviços Académicos; Serviços Acção Social; Gabinetes Médicos/Serviços de Saúde) (15); e 4 instituições identificaram como estrutura de apoio uma pessoa de contacto. Apenas 5 instituições referiram que possuíam gabinetes de apoio específico a estudantes com NEE.

Conforme podemos verificar pela análise do Gráfico 2, desde o ano letivo de 2006/2007 (objeto de análise no estudo do GTAEDS em 2009) parece ter havido uma maior preocupação das instituições de ensino superior no atendimento e acompanhamento de estudantes com NEE, visto ter-se registado um aumento do número de estruturas, identificadas pelas instituições, com esse propósito. Porém, esse aumento está associado a estruturas de apoio comuns a outros estudantes, o que poderá ser justificável pelo reduzido número de estudantes com NEE sinalizados pelas instituições.

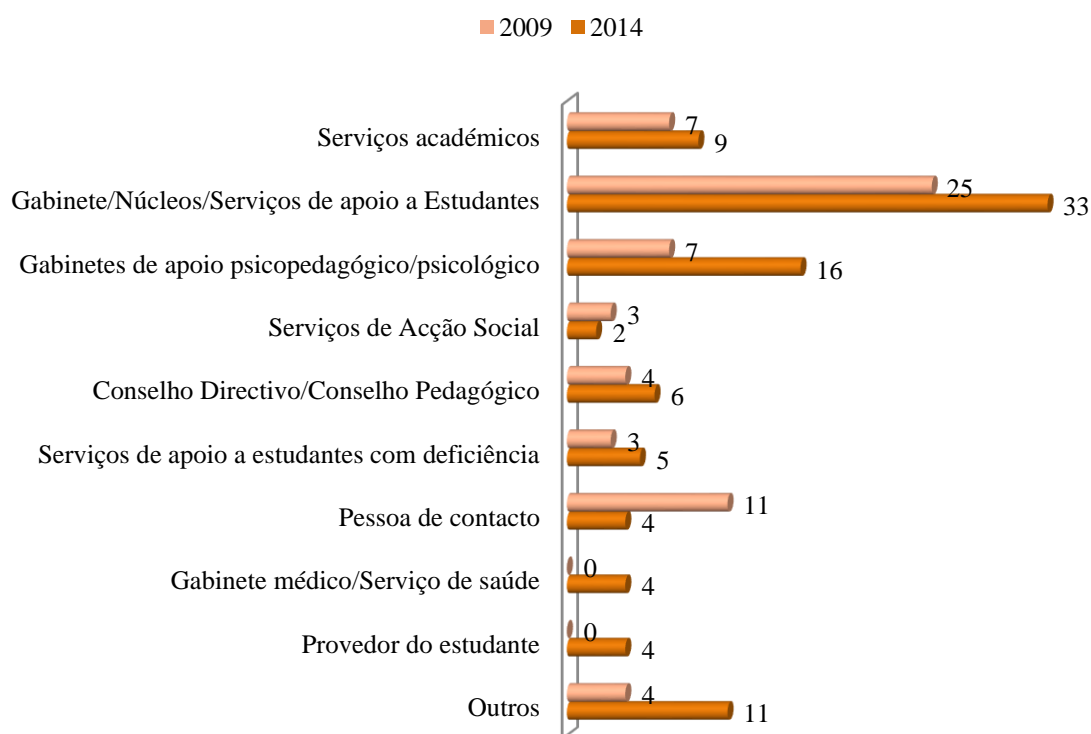


Gráfico 4- Estruturas de apoio a estudantes com NEE no Ensino Superior

Além das estruturas de apoio, os estudos consultados (Espadinha, 2010; Pires, 2007; Reis, 2003; Rodrigues et al., 2007) sugerem como outro fator relevante para o sucesso do percurso académico dos estudantes com NEE, a existência de legislação que salvaguarde os direitos desses estudantes. Ao chegarem a este novo patamar educativo, os estudantes ficam na expectativa de que lhes sejam reconhecidas as suas necessidades individuais e as suas capacidades e, conseqüentemente, garantidas as condições que propiciem as mesmas oportunidades educativas. Porém, a realidade com que se irão confrontar pode ser bem diferente. Ao contrário dos níveis de ensino anteriores, não existe legislação nacional específica para o ensino superior que garanta aos estudantes com NEE a continuidade das medidas compensatórias de que usufruíram anteriormente. Porém, algumas instituições tomaram a iniciativa de criarem regulamentos ou estatutos com normas específicas (Fernandes & Almeida, 2007; Pires, 2007; Reis, 2003).

Relativamente a esta questão, no estudo realizado pelo GTAEDS, constatou-se que muito há fazer. No ano letivo de 2013/2014, cerca de 70% das instituições de ensino superior em Portugal parece não possuir normativos internos específicos (Gráfico 5 e 6), deixando os estudantes com NEE à mercê da boa vontade dos órgãos de gestão e dos docentes para usufruírem condições básicas para o sucesso do seu percurso académico.



Gráfico 5 - A instituição possui regulamentação especial para estudantes com NEE no ano 2013/2014 (n=238)

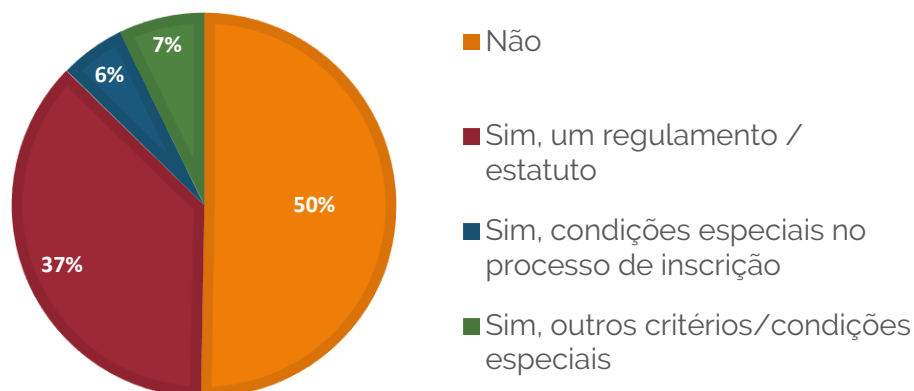


Gráfico 6 – Que tipo de regulamentação especial para estudantes com NEE disponibiliza a instituição (n=169)

Além da existência de estruturas de apoio e de normativos específicos, os estudos consultados (Espadinha, 2010; Pires, 2007; Reis, 2003; Rodrigues et al., 2007;) referem ainda importância, para o sucesso acadêmico do estudante com NEE, do apoio individualizado através de serviços, como os intérpretes de língua gestual, técnicos de mobilidade, psicólogos, como do suporte do grupo de pares. De acordo com Espadinha (2010) a criação de um ambiente de tutoria de pares permite a aprendizagem mútua e o estímulo para a interação social. Pires (2010) refere ainda que o apoio do grupo de pares, através do voluntariado, proporciona uma maior sensibilização da comunidade estudantil para as dificuldades sentidas pelos colegas com NEE, ajudando-os a ultrapassar algumas delas através da produção de materiais de estudo em suporte acessível e do apoio em atividades extracurriculares.

No que diz respeito à existência desse tipo de serviços ou apoios nas instituições de ensino superior participantes foram identificados, conforme o gráfico 7, em maior número o apoio de um psicólogo (64), o apoio de voluntário (54) e tutor (53) e de outros (45), nos quais foram referidos, entre outros, o apoio de técnicos de Serviço Social, docentes, coordenadores/diretores de curso, funcionários e outros profissionais externos.

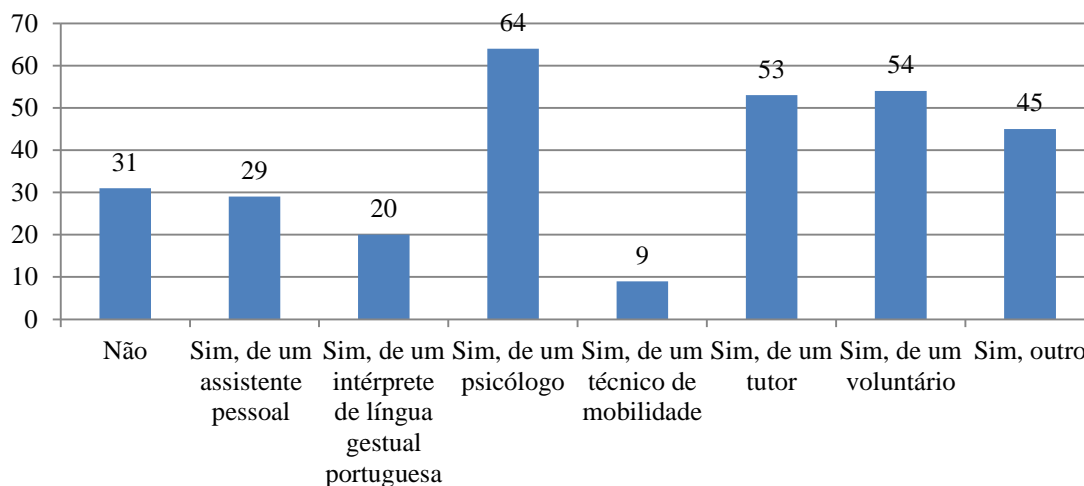


Gráfico 7 -Possibilidade de os estudantes com NEE terem apoio individual/personalizado (n = 166)

Embora nos estudos consultados muitos dos estudantes com NEE que frequentavam instituições de ensino superior com estruturas e serviços de apoio organizados, manifestaram satisfação com esses serviços, é também referida por eles a presença de barreiras, em função das limitações impostas pela sua condição. Assim, são referidas barreiras no acesso aos edifícios, aos materiais da aula e de estudo adaptados, a produtos e tecnologias de apoio, à realização de provas em formato adaptado, de tempo ajustado, bem como de metodologias de aprendizagem adequadas, de flexibilidade, compreensão e de apoio de docentes, técnicos e administrativos, e dos órgãos de gestão da instituição.

Consciente dessas barreiras, o GTAEDS procurou saber que apoios as instituições disponibilizam nesse âmbito. Assim, questionadas sobre a acessibilidade física do edifício, das instituições respondentes, 49% indicaram que só em alguns casos as instalações estavam acessíveis a pessoas com mobilidade condicionada e 47% consideraram que estavam acessíveis na totalidade. Apenas 4% das instituições responderam que o edifício não estava acessível.

No que diz respeito à existência de materiais de estudo adaptados, conforme Gráfico 8, foram os materiais informatizados os mais referidos pelas instituições respondentes, com 26%, seguido dos formatos ampliados - 17%, registo áudio - 11%, Braille - 9%, em língua gestual portuguesa - 4% e outros formatos não discriminados - 12%.

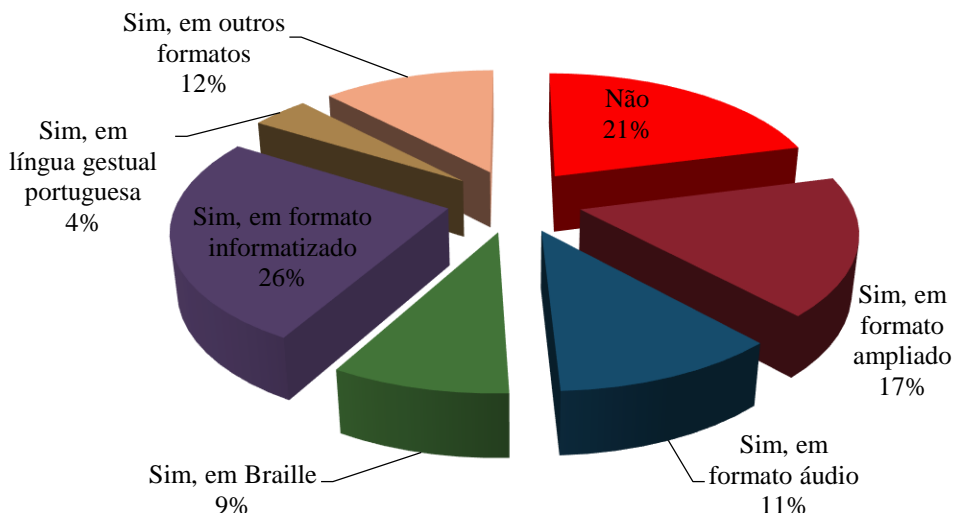


Gráfico 8 - Suportes em que os materiais de estudos são disponibilizados
(n=166)

A mesma tendência surgiu nos formatos especiais de avaliação, sendo as provas em suporte informático e as ampliadas as mais frequentes - ambas com 25%, em registo áudio - 14%, impressas em Braille - 10%, e por último, em língua gestual portuguesa - 9%. Para além disso, também foram considerados, como condições especiais de avaliação, o tempo extra para a realização de provas escritas presenciais - 34%, os prazos alargados para entrega de trabalhos escritos - 29%, a não penalização dos erros ortográficos - 15% e outras condições não discriminadas - 13%.

Apoios aos Estudantes com NEE: O caso da Faculdade de Letras

A Faculdade de Letras (FLUL) é a escola de Humanidades da Universidade de Lisboa que desenvolve a sua oferta formativa nas áreas da Filosofia, História, Ciências da Linguagem e das Línguas e Literaturas, Clássicas e Modernas. Recebe anualmente cerca de 1200 novos alunos, entre os quais alunos com necessidades educativas especiais. À semelhança das universidades públicas de Coimbra, Porto e Minho, a Faculdade de Letras foi uma das instituições pioneiras na formalização de apoios aos estudantes com deficiência. Assim, em 1988, a Faculdade de Letras, sob influência dos estudantes com e sem deficiência cria o então Serviço de Apoio ao Aluno com Deficiência e publica um regulamento de apoio a estudantes com deficiência visual (o primeiro a existir em Portugal) visando garantir, a esses estudantes, condições propícias a um bom desempenho em igualdade de oportunidades. A partir de 2009, com a revisão dos estatutos da Faculdade de Letras e consequente alteração do Regulamento Orgânico dos Serviços, o Serviço de Apoio ao Aluno passa a denominar-se Núcleo de Apoio ao Aluno (NAA), sendo o âmbito da sua intervenção alargado às áreas do apoio e acompanhamento psicopedagógico, da responsabilidade social e da inclusão.

No que concerne ao apoio e acompanhamento psicopedagógico, o NAA tem vindo a promover ações de acolhimento e integração de novos alunos, com o apoio de estudantes mais avançados nos cursos, que após uma formação específica dada pelo NAA, auxiliam os diretores de curso no acolhimento e acompanhamento dos novos colegas. Além destas, o NAA promove atividades de atendimento e acompanhamento psicológico e desenvolve ações de formação que visem promover o desenvolvimento pessoal e social de alunos. Ainda nesta área, muito recentemente, o NAA iniciou a realização de vários estudos tendo em vista a implementação progressiva de medidas de prevenção e de combate ao insucesso e abandono académico na FLUL. Relativamente à área da responsabilidade social, a

atividade do NAA desenrola-se em dois domínios: o apoio social e o voluntariado.

Quer por iniciativa própria, quer encaminhados por docentes ou serviços da FLUL, recorrem ao NAA estudantes em carência económica e/ou em incumprimento do pagamento de propinas. Para estes estudantes, a FLUL disponibiliza o programa FLUL Solidária que possibilita aos mesmos pagar as suas propinas através da colaboração em projetos desenvolvidos pela Faculdade. Por fim, na área da inclusão, inserem-se as atividades de apoio a estudantes com necessidades educativas especiais e estudantes reclusos.

No dia em que os estudantes com NEE chegam à Faculdade para se inscreverem, são recebidos pela equipa do NAA que se encontra a receber igualmente todos os outros estudantes. Nessa ocasião os estudantes são informados do seu direito de prioridade no atendimento. Além disso, para cada estudante, é designado um colega voluntário, de preferência do mesmo curso, que os acompanha nos processos de matrícula e inscrição. Após essa fase, os estudantes são convidados a realizar uma visita às instalações da Faculdade para que se possam familiarizar com o espaço e identificar algumas dificuldades em termos de acessibilidade física. Nessa visita, são também fornecidas informações sobre o funcionamento tanto da faculdade, como do curso, bem como dos meios e recursos, pedagógicos e sociais, a que a maioria dos estudantes do seu curso recorre. Mais tarde, em reunião com os técnicos do NAA, para além de ser dado conhecimento do regulamento existente, são avaliadas as desvantagens que o estudante apresenta, suas repercussões ao nível da vida académica e do processo ensino-aprendizagem e discutidas as medidas de compensação que considere necessárias.

Após a fase de acolhimento, o NAA desenvolve outras ações que possibilitam a inclusão e a autonomia possível dos estudantes com necessidades educativas especiais, nomeadamente, em função de cada caso, o apoio à atividade pedagógica, o apoio à realização de provas de avaliação, o apoio à acessibilidade e mobilidade dentro da FLUL e no campus, a produção

e aquisição de materiais em suporte especial e apoio a atividades da vida pessoal. Na organização desses apoios, o NAA procura envolver os vários serviços e profissionais, os órgãos de gestão e docentes. Para o efeito, o NAA conta também com o apoio de estudantes que integram o Programa de Voluntariado da FLUL, na resposta às necessidades dos estudantes com NEE em termos de acessibilidade física e documental. O programa de Voluntariado da FLUL tem vindo, deste modo, a servir como um meio de sensibilização, de formação e de educação dos estudantes universitários em valores como a solidariedade, tolerância e para mudanças de atitude face à diferença.

Por norma, a negociação dos apoios pedagógicos e dos processos de avaliação, no primeiro ano de frequência, é iniciada pelo NAA. Porém, a partir do segundo ano, tendo em vista a promoção da sua autonomia, o estudante é encorajado a estabelecer, ele próprio, o contacto com os docentes e os serviços. Posteriormente, caso seja requerido, a sua condição e as medidas de compensação solicitadas pelo estudante são validadas pelo NAA.

Ainda em termos de sensibilização da comunidade académica, o NAA promove, anualmente, por iniciativa própria ou em parceria com outras instituições de ensino superior, ciclos de formação com objetivo conferir competências ao nível pedagógico, técnico, relacional, entre outros, a docentes, técnicos e administrativos e alunos, que possibilitem melhorar os contextos de ensino/aprendizagem para estudantes com NEE no ensino superior.

Apesar da vasta experiência da Faculdade de Letras no apoio aos estudantes com NEE, o Núcleo de Apoio ao Aluno ainda se confronta com dificuldades em garantir o sucesso académico, em igualdade de oportunidades, a todos os estudantes com NEE, em particular em questões de acessibilidade física e arquitetónica, de comunicação e de atitude. Alguns exemplos podem ser apontados.

Assim, no que concerne ao apoio a estudantes com dificuldades de aprendizagem, algumas das medidas de compensação essenciais ao sucesso académico destes estudantes, nem sempre são bem aceites, sendo vistas por alguns docentes como medidas que baixam consideravelmente os critérios de exigência no ensino superior. Além disso, algumas das barreiras físicas com que os estudantes se deparam nas instalações da FLUL são originadas pela pouca atenção dada às recomendações fornecidas pelo NAA. As questões estéticas prevalecem na maioria das vezes.

No que se refere a algumas tarefas associadas à acessibilidade de serviços, como por exemplo a catalogação e disponibilização em bases de dados, de materiais de estudos em suporte acessível e o apoio a atividade da vida pessoal, ainda não são consideradas segundo o princípio da inclusão pelos serviços que garantem atividades semelhantes para os estudantes em geral, sendo consequentemente remetidas para a responsabilidade do NAA.

Por fim, alguns estudantes com mobilidade condicionada veem a sua frequência às aulas condicionada à existência ou não de transporte adaptado disponibilizado tanto na sua área de residência, quer na própria cidade de Lisboa.

Conclusão

Com a realização do levantamento nacional dos apoios concedidos aos estudantes com NEE no ensino superior, o GTAEDES tinha, por um lado, a intenção de atualizar os dados relativos ao número de estudantes com NEE a frequentar o ensino superior, por outro, identificar os apoios proporcionados pelas instituições de ensino superior de modo a disponibilizá-los através do sítio do GTAEDES (Informação já disponível em http://gtaedes.ul.pt/lista_distritos). Deste modo, a informação ficaria acessível, tanto aos professores e técnicos das escolas secundárias, como aos

próprios alunos e familiares, a fim de possibilitar uma preparação atempada do processo de transição e de integração no novo sistema de ensino.

Comparando os dados obtidos no estudo realizado no ano letivo de 2006/2007 e os do presente estudo podemos constatar um aumento do número de alunos e das estruturas de apoio. Com base nesses dados e de contactos posteriores com o GTAEDES por parte de algumas instituições que receberam o inquérito, podemos concluir que parece existir, por parte das instituições de ensino superior, uma maior consciencialização (ou uma consciencialização crescente) na garantia de condições de frequência aos estudantes NEE, em termos de estruturas de apoio, de condições especiais de avaliação, de serviços especializados e de acessibilidade física e arquitetónica. Esta consciencialização alarga-se, também, às diferentes instituições de ensino superior, sejam universitárias ou politécnicas, sejam públicas ou privadas.

Considerando os estudos consultados podemos constatar que uma das barreiras indicadas com maior frequência, pelos estudantes com NEE, independentemente da tipologia da sua condição, são as barreiras atitudinais, a falta de sensibilidade e de formação de docentes, técnicos e administrativos das instituições. Por conseguinte, não tendo sido esta questão considerada no presente estudo, importa que em futuros estudos as instituições de ensino superior, universitárias e politécnicas, públicas e privadas, sejam questionadas sobre as medidas e iniciativas que desenvolvem para diminuir esse tipo de barreiras.

Referências

- Abreu, S. M. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. Mestre em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal.
- Conselho Nacional de Educação (2014). Políticas Públicas de Educação Especial. Relatório Técnico.
http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_EE.pdf

- Espadinha, C. (2010). Modelo de Atendimento às Necessidades Educativas Especiais Baseado na Tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão. Tese de doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- OCDE (2008). *Higher Education to 2030. Volume 1: demography*. Paris: OCDE.
- ONU (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: ONU.
- Pires, L. A. (2007). A Caminho de um Ensino Superior Inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência - estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pires, L. A. (2009). Levantamento Nacional dos Apoios aos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. Apresentado em *I Seminário GTAEDES "Contributos para uma Universidade Inclusiva"*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Pires, L. A. (2010). Voluntariado universitário: Contributos para um ensino superior mais inclusivo. Comunicação apresentada no *II Seminário GTAEDES*, Universidade do Minho.
- Reis, M. (2003). As Pessoas Deficientes/Estudantes no Ensino Superior: O Papel dos Gabinetes de Apoio. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Ana Porto, Bento D. Silva & Leandro S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 371-321). Corunha: Universidade da Corunha/Universidade do Minho.
- UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco.
- UNESCO (1998). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Acção. Paris: Unesco.

6 COMO APRENDEM OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL

Sandra T. Valadas

Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO),
Universidade do Algarve

Resumo

Investigações nacionais e internacionais sugerem que a qualidade do envolvimento dos estudantes do ensino superior (EES) nas tarefas de aprendizagem está associada aos seus métodos de estudo e às abordagens à aprendizagem. Ao longo das últimas três décadas, vários autores têm-se dedicado ao estudo das diferentes formas de aprender, nas suas relações quer com variáveis individuais, quer contextuais. Neste artigo descrevemos a perspetiva SAL – *Students Approaches to Learning*, complementada por uma breve referência ao conceito de *Students Conceptions of Learning* – perspetiva SCL), traduzindo as conceções dos estudantes acerca da aprendizagem, como estes experimentam e definem as suas situações de aprendizagem, as estratégias a que recorrem para aprender, e a motivação subjacente ao seu comportamento. De acordo com este modelo, existem três abordagens à aprendizagem – superficial, profunda e estratégica, cada uma integrando dois elementos: motivo (descreve porque os estudantes escolhem aprender) e estratégia (descreve como os estudantes se atuam nas suas aprendizagens). Serão apresentados e discutidos os resultados de algumas investigações centradas no efeito preditor das abordagens ao estudo no sucesso académico, considerando algumas variáveis de natureza mais pessoal e académica dos estudantes. Globalmente, os resultados sugerem que o número de unidades curriculares em atraso, associadas ao ano de escolaridade que os estudantes frequentam, parecem relacionar-se com o domínio científico (maior insucesso nas Ciências e Tecnologia), o sexo (maior insucesso no sexo masculino) e as abordagens de tipo superficial (maior insucesso por parte dos estudantes que mais recorrem a estratégias cognitivas e motivacionais superficiais).

Introdução

Os resultados das investigações nacionais e internacionais indicam que a qualidade do envolvimento dos estudantes do ensino superior (EES) nas tarefas de aprendizagem parecem associar-se a um constructo particular, que remete para os métodos de estudo e abordagens à aprendizagem. Ao longo sobretudo das últimas três décadas do século passado, vários autores têm-se

dedicado ao estudo das diferentes formas de aprender, nas suas relações quer com variáveis individuais, quer contextuais. No âmbito desta conferência, apresentamos o quadro conceptual que sustenta um constructo particular – o das Abordagens à Aprendizagem – e que diz respeito à perspetiva SAL (*Students Approaches to Learning*). Para uma melhor compreensão dos modelos teóricos, iremos complementar esta reflexão com uma breve referência ao conceito de *Students Conceptions of Learning* (perspetiva SCL), que reflete as ideias ou conceções dos estudantes acerca da aprendizagem, como estes experimentam e definem as suas situações de aprendizagem, as estratégias a que recorrem para aprender e a motivação subjacente ao seu comportamento. Assim, serão apresentadas algumas reflexões sobre a forma como aprendem os estudantes com base nos contributos da investigação nacional e internacional, assim como também sobre o efeito preditor das abordagens ao estudo e à aprendizagem no sucesso académico, considerando algumas variáveis de natureza pessoal e académica. As reflexões finais centrar-se-ão nas implicações e recomendações para a prática pedagógica.

Enquadramento teórico e empírico

Os trabalhos nesta área iniciaram-se na Suécia e no Reino Unido na década de 70, destacando-se os estudos experimentais realizados por Marton e Säljö (1976a, 1976b) sobre a existência de níveis de processamento distintos. Estes autores perceberam que, ao desempenharem uma tarefa particular de leitura de um artigo, os estudantes pareciam revelar uma de duas intenções: quando processavam o texto para compreender o significado e se centravam em temas e ideias gerais, o processamento seria de tipo profundo; pelo contrário, outros estudantes valorizavam as palavras e as frases isoladas, “saltavam” questões e concentravam-se em aspetos específicos do texto, mais do que no sentido global do mesmo (nível de processamento superficial).

A partir daqui, a investigação tem tido por base dois grandes modelos

teóricos explicativos do constructo em análise e que dizem respeito à perspectiva SCL (*Students Conceptions of Learning*), que faz referência à existência de perspectivas qualitativamente distintas da aprendizagem que formam, até certo ponto, uma espécie de hierarquia (van Rossum, Deilkers, & Hamer, 1985), e à perspectiva SAL (*Students Approaches to Learning*) – esta última reportando-se às abordagens ao estudo e à aprendizagem como modos específicos de desempenhar tarefas académicas, com base no conteúdo e no contexto.

Segundo Richardson (2011), os defensores da perspectiva SCL defendem a existência de modelos mentais de aprendizagem, marcadamente estáveis, mesmo quando as concepções eram avaliadas ao longo da frequência de um curso superior – para este autor esta perspectiva encontra algumas semelhanças com a noção tradicional de estilos de aprendizagem. Neste sentido, seria possível observar os efeitos cumulativos das experiências educacionais anteriores e de outras experiências (Marton, 1994; Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993), pelo que as concepções podiam mudar e evoluir à medida que os estudantes iam amadurecendo e envolvendo-se em atividades de natureza cada vez mais intelectual.

A perspectiva SAL, na qual temos centrado a investigação que vimos a desenvolver, introduz o conceito de Abordagens à Aprendizagem enquanto intenções face a uma situação de aprendizagem e as estratégias para atingir os objetivos. Neste sentido, o que o estudante tinha aprendido dependia do que queria alcançar. De acordo com Biggs (2001) diriam respeito a preferências, por parte dos estudantes, pelo uso de processos cognitivos particulares na realização de tarefas de aprendizagem. As abordagens seriam, assim, altamente dependentes do contexto e incluiriam uma componente cognitiva (estratégica) e afetiva (motivacional) (Biggs, Kember, & Leung, 2001; Snelgrove & Slater, 2003). Não se trata, portanto, de traços de personalidade, mas sim de formas como os estudantes se comportam face à aprendizagem (Biggs, 2001). A opção por uma determinada abordagem dependeria do conteúdo, do

contexto e das exigências particulares da tarefa (Laurillard, 1979; Richardson, 2003). Os estudantes tenderiam a utilizar abordagens menos desejáveis (superficiais) à medida que se vão adaptando às novas exigências institucionais (*curricula* mais pesados, pressões de trabalho e procedimentos de avaliação, entre outros).

Para uma melhor compreensão relativamente ao tipo de motivo e estratégia associados a diferentes formas de aprender, importa uma análise das particularidades das três abordagens identificadas nos diversos estudos neste campo (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Num registo de tipo profundo (Abordagem profunda), os estudantes centram-se em aspetos abstratos dos conteúdos informativos, valorizam os pormenores e a leitura atenta, envolvem-se ativamente com o conteúdo daquilo que estudam e constroem conhecimento enfatizando sobretudo a compreensão do que leem. Para o efeito, as novas ideias são sistematicamente relacionadas com conhecimentos anteriores e a experiência quotidiana. A estratégia associada está focada nos conceitos, na avaliação e na síntese de conhecimentos, pelo que a motivação é sempre intrínseca.

Por sua vez, os estudantes que optam por uma Abordagem superficial concentram-se sobretudo nas palavras isoladas e nos factos, destacando afirmações simples e factuais sobre os detalhes. O objetivo principal é o de completar tarefas, o que revela um envolvimento pessoal baixo, recorrendo à resolução procedimental de problemas e à memorização rotineira dos aspetos que se espera que sejam avaliados. Esta estratégia resulta, com frequência, numa compreensão conceptual limitada. A motivação é extrínseca e está na base o desejo de completar a tarefa o mais rapidamente possível, com o mínimo esforço.

Uma terceira abordagem (Abordagem estratégica) é característica de estudantes que querem alcançar as classificações escolares mais altas. Para o efeito, gerem o tempo e distribuem esforços organizando adequadamente as condições e os materiais para o estudo. Estes estudantes valorizam

sobretudo os indícios relativos à avaliação, tentando sempre que possível perceber as preferências do professor. Dedicam-se frequentemente à revisão de exercícios realizados anteriormente.

Como afirmado anteriormente, este constructo tem vindo a ser investigado nas suas relações com os produtos da aprendizagem, relações estas amplamente documentadas na literatura. Cano (2005), Perry (1970) e Sternberg (2001), por exemplo, atestaram que a relação entre crenças sobre a aprendizagem e desempenho académico seria mediada pelas abordagens à aprendizagem. Na verdade, quando entram para a universidade/escola, os estudantes possuem determinadas concepções que podem diferir em termos do que pensam sobre a aprendizagem e o conhecimento. No início dos seus percursos escolares, as suas crenças refletem a necessidade de factos claros e respostas certas, mas à medida que vão avançando nos estudos, as concepções tornam-se mais relativistas e o conhecimento passa a ser visto como criado e avaliado em contextos específicos (Lonka & Lindblom-Ylänne, 1996; Perry, 1970). Também Cano (2005) defende que, à medida que progridem, os estudantes vão acreditando cada vez menos na simplicidade e certeza do conhecimento. As crenças epistémicas seriam, de acordo com Schommer, Duell e Hutter (2005), aquilo em que os indivíduos acreditam sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem. Não se trata de algo inato, mas antes evoluem ao longo do tempo. Quanto mais baixo o nível de escolaridade, mais simples parecem ser as crenças epistémicas (Perry, 1970; Schommer, 1993, 1998), sendo possível a previsão a partir do estilo de vida dos adultos (Schommer, 1993). Desconhece-se, contudo, o seu contributo no processo de educação e maturação (Cano, 2005; Schommer, 1994), ainda que alguns autores (Hofer, 2000; Schommer, 1993) destaquem a sua importância para a compreensão dos produtos da aprendizagem nas suas relações com o desempenho académico. A este propósito, Schommer (1993) refere a existência de diferenças em função do sexo: as raparigas acreditavam mais que a aprendizagem ocorria gradualmente, revelando maior esforço de

compreensão e vantagem em termos epistemológicos.

Para o desenvolvimento da área, tem também contribuído a construção de diversos instrumentos de medida das abordagens, nomeadamente versões do *Approaches to Studying Inventory* – ASI, *Revised Approaches to Studying Inventory* – RASI, *Approaches and Study Skills Inventory for Students* – ASSIST (Tait, Entwistle, & McCune, 1998; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010) ou *Approaches to Learning and Studying Inventory* – ALSI, entre outros. Estes questionários/inventários têm vindo a confirmar a existência das três grandes abordagens referidas, como dimensões que explicam as diferenças individuais dos estudantes (Richardson, 2013).

Variáveis pessoais e contextuais na dinâmica das abordagens

Neste quadro, destacamos algumas investigações sobre as relações entre constructos, com base num modelo de análise particular, da autoria de Dunkin e Biddle (1974) e popularizado por Biggs (1987) – o Modelo 3P. Este modelo considera a existência de um conjunto de fatores de presságio, processo e produto. Como fatores de presságio, associados ao estudante e definindo condições prévias à experiência no ensino superior, destacamos variáveis pessoais, relativas às características sociodemográficas e capacidades, sexo, idade, diferenças culturais, background académico, iniciando com as interrelações entre a forma como os estudantes abordam as tarefas de aprendizagem e o desempenho académico. Os fatores de processo considerados remetem para as abordagens à aprendizagem ou ao estudo, por permitirem captar as características fundamentais das dinâmicas educativas marcadas pelo currículo, o ensino e a aprendizagem. Por fim, considerámos como variável de produto o desempenho académico, avaliando os produtos do processo educativo.

No que se refere, por exemplo, à variável sexo percebemos, nesta revisão da literatura, que os efeitos nem sempre são claros (Richardson, 1993; Smith & Miller, 2005), ainda que, persistentemente, as raparigas revelem

formas de estudo mais organizadas associadas a desempenhos superiores, monitorizam de forma adequada a sua atenção e preparam-se melhor para os momentos de avaliação (Severiens & Ten Dam, 1998; Tarabashkina & Lietz, 2011). Apresentam, por isso, formas de estudo mais consistentes e regulares (Smith & Miller, 2005).

Também a área científica parece determinar a opção por abordagens diferentes: a Abordagem superficial e a Abordagem profunda assumem variações em função dos domínios científicos (Ciências Humanas e Sociais versus Ciências e Tecnologia). Segundo Valadas, Araújo e Almeida (2014), um conjunto alargado de estudos analisa o impacto das abordagens no rendimento académico em função da área científica dos cursos. Por exemplo, Ramsden (1988) teorizou que as abordagens superficial e profunda se caracterizavam por manifestações diferentes em função dos domínios académicos, sugerindo que no campo das Ciências, uma Abordagem profunda podia inicialmente exigir uma análise dos detalhes, o que, isoladamente, poderia sugerir uma Abordagem superficial. Enquanto nas Humanidades, e nas Ciências Sociais em geral, as construções individuais podem refletir a experiência pessoal de uma forma muito mais significativa do que nas Ciências Exatas, quando estudam ciências exatas, os alunos chegam à compreensão dos conceitos de formas idiossincráticas ou utilizando as suas representações resultantes da abstração de pontos de vista distintos (Entwistle, 1995, 1997; Ramsden, 2003).

Quando introduzida a variável ano, os estudantes assumem características diferenciadas em termos de conhecimentos, atitudes e condutas. Globalmente, observam-se melhores rendimentos e maior eficácia nos anos mais avançados de frequência de uma instituição de ensino superior (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Vários estudos sugerem que os estudantes que frequentam os anos iniciais possuem características diferenciadas em termos de conhecimentos, de atitudes e de condutas face aos colegas de anos mais avançados, contribuindo tais características para explicar o seu

sucesso acadêmico (Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004; Hativa & Marincovich, 1995; Richardson & King, 1998; Szafran, 2001; Zeegers, 2001).

Outras investigações indicam efeitos das abordagens no desempenho, sobretudo no que se refere às abordagens superficial e profunda. No primeiro caso, aprendizagens mais frágeis associam-se por vezes a classificações inferiores, ainda que estudos tenham revelado inconsistências nas relações com o desempenho acadêmico. Quando comparada com a Abordagem superficial, uma Abordagem profunda relaciona-se com aprendizagens qualitativamente superiores e com classificações académicas mais elevadas (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Fenollar, Roman, & Cuestas, 2007; Gijbels, Van de Watering, Dochy, & Van den Bossche, 2005; Phan, 2010; Salamonson et al., 2013). Contudo, encontramos também inconsistências nos resultados sobre a influência da Abordagem superficial no desempenho: alguns estudos reportam uma relação negativa (Liem, Lau, & Nie 2008; Watkins, 2001); outros encontram impactos positivos (Lizzio, Wilson, & Simons, 2002); ou, ainda, a inexistência de relações estatisticamente significativas entre a Abordagem superficial e o sucesso acadêmico (Dupeyrat & Marine, 2005; Elliot et al., 1999; Fenollar et al., 2007; Phan, 2010). Mais recentemente, Salamonson e colaboradores (2013) sistematizam vários estudos sugerindo a existência de relações entre as abordagens à aprendizagem e o desempenho acadêmico (e.g., Chamorro-Premuzic & Furnham, 2008; Leung, Mok, & Wong, 2008; Mansouri et al., 2006; May, Chung, Elliott, & Fisher, 2012), ainda que outros tenham falhado no estabelecimento de tais relações (e.g., Davidson, 2002; Smith & Miller, 2005).

Contudo, quando adotam uma abordagem profunda, os estudantes tendencialmente revelam interesse e conhecimento prévio dos materiais, favorecidos por climas harmoniosos e calorosos de ensino e aprendizagem (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). Percebemos, por isso, que a maior parte dos estudos sugere o contributo das abordagens à aprendizagem ou ao estudo para a explicação do sucesso acadêmico, mesmo permanecendo algumas

dúvidas relativamente à eficiência das várias abordagens e aos mecanismos subjacentes que explicam a sua relevância. Assim, importa destacar a natureza única e individual das abordagens à aprendizagem, ressaltando também o impacto dos fatores contextuais nas abordagens à aprendizagem dos estudantes, mediado pelas suas perceções do ambiente. Esta assunção permite-nos pensar na possibilidade de orquestração do contexto por parte dos docentes, na linha da perspetiva SAL, mas também da promoção do desenvolvimento de competências de estudo por parte dos alunos. Esta última seria exequível através da apresentação de incongruências calculadas que desafiem os estudantes a lidar com o crescimento, no sentido da aceitação da incerteza e de pontos de vista alternativos como possíveis e legítimos. Para finalizar, destacamos que para a eficácia destas medidas torna-se imprescindível envolver os estudantes nestes processos, pois as intervenções educacionais só serão efetivas se também provocarem alterações nas suas próprias perceções, atitudes e comportamentos.

Agradecimento

Este texto foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013.

Referências

- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. B. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach? In R. Sternberg & Li-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A., & Roberts, L. W. (2004). Faculty environments,

- psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45(8), 801-828.
- Davidson, R. A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 29-44.
- Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance. A meditational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Entwistle, N. J. (1995). Introduction: Influences of instructional settings on learning and cognitive development – Findings from European research programs. *Educational Psychologist*, 30(1), 1-3.
- Entwistle, N. J. (1997). Reconstituting approaches to learning: A response to Webb. *Higher Education*, 33, 213-218.
- Fenollar, P., Roman, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance. An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- Hativa, N., & Marincovich, M. (Eds.) (1995). *Disciplinary differences in teaching and learning implications for practice: New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Education Psychology*, 25, 375-405.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8, 395-409.
- Leung, S.F., Mok, E., & Wong, D. (2008). The impact of assessment methods on the learning of nursing students. *Nurse Education Today*, 28(6), 711-719.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies: Task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27-52.
- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31(1), 5-24.
- Mansouri, P., Soltani, F., Rahemi, S., Nasab, M. M., Ayatollahi, A. R., & Nekooeian, A. A. (2006). Nursing and midwifery students' approaches to study and learning. *Journal of Advanced Nursing*, 54, 351-358.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd Ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning, I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning, II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 115-127.

- May, W., Chung, E.-K., Elliott, D., & Fisher, D. (2012). The relationship between medical students' learning approaches and performance on a summative high-stakes clinical performance examination. *Medical Teacher, 34*(4), 236-241.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 128-148.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Phan, H. P. (2010). Students' academic performance and various cognitive processes of learning: An integrative framework and empirical analysis. *Educational Psychology, 30*, 297-322.
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education* (2nd Ed.). London & New York: Routledge Falmer.
- Richardson, J. T. E. (1993) Gender differences in responses to the Approaches to Studying Inventory. *Studies in Higher Education, 18*(1), 3-13.
- Richardson, J. T. E. (2003). Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology, 34*(4), 433-442.
- Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences, 21*, 288-293.
- Richardson, J. T. E. (2013). Approaches to studying across the adult life span: Evidence from distance education. *Learning and Individual Differences, 26*, 74-80.
- Richardson, J. T. E., & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon? *Journal of Higher Education, 69*(1), 65-88.
- Salamonson, Y., Weaver, R., Chang, S., Koch, J., Bhathal, R., Khoo, C., & Wilson, I. (2013). Learning approaches as predictors of academic performance in first year health and science students. *Nurse Education Today, 33*, 729-733.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 406-411.
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge and learning in school, work, and everyday life. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp. 127-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O.K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal, 105*(3), 289-304.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (1998). A multilevel meta-analysis of gender differences in learning orientations. *British Journal of Educational Psychology, 68*(4), 595-608.
- Smith, S. N., & Miller, R. J. (2005). Learning approaches: Examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology, 25*(1), 43-53.
- Snelgrove, S., & Slater, J. (2003). Approaches to learning: Psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing, 43*(5), 496-505.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist, 36*(4), 227-245.
- Szafran, R. F. (2001). The effect of academic load on success for new college students:

- Is lighter better? *Research in Higher Education*, 42(1), 27-50.
- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. S. (1998). ASSIST: A reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Improving students as learners*. Oxford: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Educational Research*, 21(2), 210-231.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. A. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47-67.
- Valadas, S. C., Gonçalves, F. R., & Faisca, L. M. (2010). Approaches to studying in Higher Education Portuguese students: A Portuguese version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). *Higher Education*, 59(3), 259-275.
- Van Rossum, E. J., Deijkers, R., & Hamer, R. (1985). Students' learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, 14, 617-641.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. In R. Sternberg & Li-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 165-195). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132.

7 IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO COM ALUNOS DE BAIXO RENDIMENTO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR

Isabel Gonçalves, Ana Lucas & Gonçalo Moura

Instituto Superior Técnico, Gabinete de Apoio ao Tutorado (GATu),
Universidade de Lisboa

Resumo

No Instituto Superior Técnico (IST), na sequência do Processo de Bolonha (2006), as práticas de tutoria foram disseminadas por toda a escola como forma de apoio às esperadas mudanças nos processos e práticas de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Até 2003, apenas existia um Programa de Mentorado que apoiava a transição do Ensino Secundário para o Superior, não existindo medidas específicas para apoiar os alunos com dificuldades académicas, ou ações de formação para estes alunos. No presente artigo será apresentado o Programa de Tutorado do IST, salientando-se os seus objetivos e os resultados das diferentes estratégias desenvolvidas para promover o sucesso académico dos alunos, destacando-se o Sistema de Identificação de Alunos de Baixo Rendimento Académico (BRAC). O BRAC é um sistema que permite a identificação precoce de alunos de baixo rendimento académico e uma intervenção individualizada e atempada. A análise mais detalhada deste sistema terá por base um universo de 450 alunos atendidos desde 2011, dos quais 50 resultaram em acompanhamentos individualizados e personalizados, que serviram de base para o aperfeiçoamento e adaptação do modelo interventivo aplicado. O aumento considerável de alunos em regime de acompanhamento individualizado permite fundamentar a importância destas práticas de apoio, assim como o papel e o impacto preventivo e remediativo desta metodologia, no percurso académico dos estudantes.

Introdução: o programa de tutorado enquadra o BRAC

Eduardo Marçal Grilo, no prefácio que escreveu para o livro de 2011 “Programa de Monitorização e Tutorado: oito anos a promover a integração e o sucesso académico no IST” (2011) refere-se à Declaração de Bolonha (1999) e ao impacto significativo que a mesma viria a ter no desenvolvimento do Ensino Superior dos países europeus nas décadas subsequentes, e enquadra o Programa de Tutorado (PT) num “novo modelo de ensino e de aprendizagem, em que é dada prioridade não apenas à área dos conhecimentos científicos e

tecnológicos, mas também à forma como cada um se deve posicionar face às questões que tem de abordar e resolver", numa clara referência à importância que as competências transversais e a aprendizagem ao longo da vida assumem neste novo paradigma de ensino superior.

O PT tem como missão "promover a integração e o sucesso académico dos estudantes, na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e ao longo do seu percurso no Técnico, contribuindo através do envolvimento dos docentes, para a otimização dos processos de Ensino Aprendizagem" (idem). Esta missão operacionaliza-se num conjunto de oito objetivos mais específicos que incluem o acompanhamento do percurso académico dos estudantes, com particular incidência no apoio à transição entre o ensino secundário e o ensino superior e abrangendo quer a identificação precoce das situações de insucesso académico, quer a capacitação e orientação dos estudantes de elevado rendimento académico; o PT intervém também junto do corpo docente através da promoção das suas competências pedagógicas, contribuindo deste modo para a melhoria da qualidade de ensino no IST. Nos objetivos do PT inclui-se ainda o apoio de algumas atividades ligadas à Coordenação dos Cursos e o treino de competências transversais. Estes dois últimos objetivos têm vindo a traduzir-se numa personalização cada vez mais acentuada do Tutorado, que se tem vindo a especificar em modelos de intervenção distintos de curso para curso, que nos últimos três anos letivos cada vez mais se traduzem nalguma forma de intervenção em unidades curriculares de primeiro ano, em que o PT surge também associado ao treino de competências transversais (por exemplo gestão de tempo, trabalho em equipa, expressão oral e escrita, e ética).

A complexidade da intervenção do PT encontra-se traduzida na figura 1, em que se identificam os dois principais grupos-alvo da sua intervenção – tutores (docentes) e tutorandos (estudantes), bem como as principais atividades em que os objetivos acima descritos se operacionalizam (formação e acompanhamento), acrescidos das atividades de suporte a montante

(divulgação) e a jusante (monitorização e avaliação), consideradas centrais quer para a implementação do mesmo junto dos seus públicos – alvo, quer para o seu refinamento ao longo dos vários anos do seu funcionamento, sempre no sentido de assegurar uma maior eficácia e qualidade da intervenção. No geral, pode dizer-se que o PT segue as *“The Seven Golden Rules for Tutoring and Mentoring Schemes”* (Goodlad, 2001), em que a definição clara dos objetivos do PT para todos os intervenientes, bem como os papéis que desempenham são considerados de forma explícita, a par da construção de sistemas de suporte e treino para todos os participantes, nomeadamente os tutores, em que as atividades logísticas e de preparação de materiais são mínimas para os participantes, sendo asseguradas maioritariamente pelo Gabinete de Apoio ao Tutorado (para uma descrição detalhada destes aspetos ver Gonçalves, Lucas, Moura, & Sereno, 2014).



Figura 1 – Grupos-Alvo da intervenção do PT e Principais Atividades, extraído de <http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/objetivos/>

O PT apoia-se no trabalho dos tutores, que são selecionados pelos Coordenadores de Curso no final de cada ano letivo (junho/julho) para exercerem as suas funções no ano letivo seguinte, sendo a cada tutor atribuído

um conjunto de 15 estudantes, que esse tutor acompanha durante os seus dois primeiros anos no IST. O tutor realiza cerca de quatro a seis reuniões no primeiro ano com os seus tutorandos, e tantas quantas as consideradas pelo seu tutorando nos anos subsequentes, sendo que do primeiro ano em diante é ao aluno que cabe a iniciativa de agendar as reuniões com o seu tutor. Os momentos de contato entre os tutores e os tutorandos estão calendarizados e ocorrem em momentos – chave do semestre (por exemplo no final da primeira 'temporada' de testes do semestre). Os tutores recebem 0,5 Hsi por cada grupo de tutorandos, contando para a Avaliação do Desempenho dos Docentes.

Os tutores dispõem de uma ferramenta de monitorização do rendimento académico dos seus estudantes – a Grelha de Desempenho (ver figura 2) – que é alimentada pelo sistema de informação do IST (Sistema Fénix).

Número	Nome	Fase de Ingresso	Nota de Seriação	Média das Disciplinas	Taxa de Aprovação		1º Ano		2º Ano		3º Ano	
					1ª Sem	2ª Sem	1ª Sem	2ª Sem	1ª Sem	2ª Sem	1ª Sem	2ª Sem
69	Teresa		-	13.27	0%	0%	■■■■■ 18.0 / 18.0	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■ 24.0 / 30.0	■■■■■ 12.0 / 24.0	■■■■■ 6.0 / 18.0
72	Diogo		-	12.5	0%	0%	■ 6.0 / 6.0	■■■■■ 24.0 / 24.0	■■■■■ 16.5 / 24.0	■■■■■ 0.0 / 24.0	■■■■■ 0.0 / 18.0	
72	Paulo		-	13.1	0%	0%	■■■■■ 18.0 / 30.0	■■■■■ 12.0 / 22.5	■■■■■ 18.0 / 22.5	■■■■■ 6.0 / 24.0	■■■■■ 0.0 / 12.0	■■■■■ 0.0 / 6.0
72	Miguel		166.00	12.77	0%	0%	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■ 24.0 / 30.0	■■■■■ 0.0 / 30.0	■■■■■ 6.0 / 12.0
72	Ricardo I		169.80	13.74	0%	0%	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■■■ 30.0 / 30.0	■■■■■ 24.0 / 30.0	■■■■■■■ 30.0 / 30.0
73	Miguel		168.80	0.0	0%	0%	■■■■■■■ 0.0 / 30.0					

■ Aprovado em 2014/2015
■ Aprovado noutro ano lectivo
□ Inscrito e não aprovado em 2014/2015
■ Reprovado em 2014/2015
□ Inscrito e não aprovado noutro ano lectivo

Figura 2 – Ferramenta de Monitorização Desempenho Académico Alunos | Fénix, e respetiva legenda

Esta ferramenta permite ao tutor identificar a fase de ingresso dos seus tutorandos, a sua nota de seriação, a média das disciplinas no final de cada

semestre, bem como as taxas de aprovação obtidas em cada semestre, incluindo informação detalhada (ver legenda) a respeito do momento em que o aluno fez com sucesso cada unidade curricular, ou ainda se se inscreveu e não compareceu à avaliação, ou se, comparecendo, reprovou. Esta informação permite ao tutor contatar os estudantes que, por alguma razão, não estão a conseguir ter sucesso num determinado semestre no IST. A relação tutor – tutorando, quando se estabelece empatia entre ambos, também pode constituir um apoio para o desenvolvimento pessoal do jovem adulto, ajudando-o a tornar-se competente (por, exemplo, academicamente), a lidar com as suas emoções (por exemplo, a frustração aquando de um resultado académico abaixo do esperado), a desenvolver a sua autonomia (por exemplo, percebendo quando deve resolver as suas dificuldades por si mesmo ou quando deve pedir ajuda), a desenvolver a sua identidade e um sentido para a sua vida (por exemplo, em termos profissionais e ao nível dos valores), e ainda a desenvolver relações interpessoais maduras (por exemplo, a maior parte dos estudantes referem que a relação privilegiada que desenvolvem com o seu tutor os ajuda a “quebrar o gelo” em contactos com outros docentes do IST, nomeadamente nas aulas e horários de dúvidas) e íntegras.



Figura 3 – Funções do Tutor, extraído de
<http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/tutorado/tutor/>

A figura 3 inventaria as principais funções do tutor no IST, e reconhecidamente uma das principais dificuldades que encontra no exercício das suas funções consiste no diagnóstico das dificuldades académicas dos estudantes.

Como se pode verificar pela observação da figura 4, no ano letivo 2014/2015 participaram no Programa de Tutorado 180 tutores, distribuídos pelos 19 cursos que o Programa abrange no 1º e 2º ano e cerca de 1350 tutorandos. A aferição do número de tutorandos participantes em cada ano letivo resulta simultaneamente dos dados submetidos pelos Tutores nas Fichas do Tutor (único instrumento de avaliação obrigatoriamente preenchido pelos tutores, no final de cada semestre e que traduz as atividades desenvolvidas por si nesse período junto dos seus tutorandos), e do preenchimento do Questionário à Participação no Programa de Tutorado (único instrumento de avaliação obrigatoriamente preenchido pelos tutorandos, no final de cada ano letivo e que traduz o seu envolvimento com o PT), pelo que a flutuação no número de alunos identificados poderá variar de acordo com a cedência de informação por parte dos tutores e tutorandos, e não apenas de acordo com a participação efetiva dos alunos no Programa.

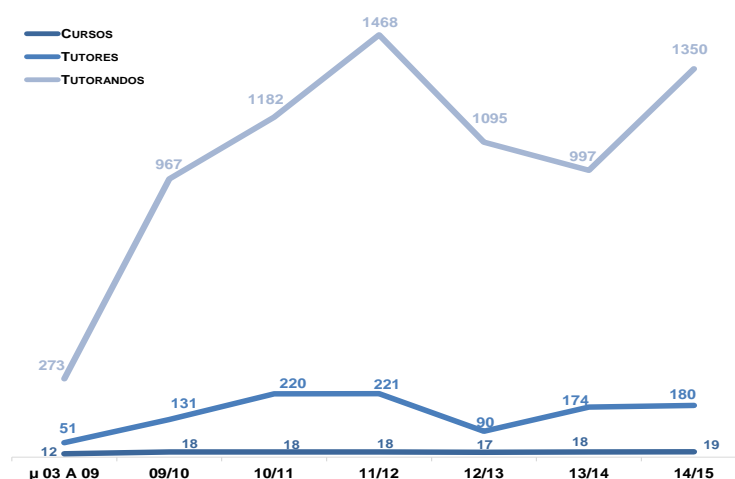


Figura 4 – Evolução do Programa de Tutorado (Gabinete de apoio ao tutorado, 2015)

Todos os dados referentes à evolução do Programa de Tutorado poderão ser consultados em: <http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/factsheet-2015.pdf>.

Uma das limitações deste modelo de intervenção consiste na relutância com que alguns estudantes identificam as suas próprias dificuldades académicas, procuram ajuda para as resolver (junto de familiares, amigos, colegas mentores e muito menos docentes tutores) e aceitam a ajuda que lhes é oferecida. Adicionalmente, muitos estudantes têm um rendimento académico baixo recorrentemente e já não têm um tutor atribuído que permita a monitorização do seu rendimento académico. Assim, no ano letivo de 2009/10, o Conselho Pedagógico do IST desenvolveu um Sistema de Identificação de Alunos de Baixo Rendimento Académico (BRAC), destinado a identificar os estudantes em risco de prescrição (Lei nº 37/2003 de 22 de agosto) e a intervir atempadamente junto dos mesmos, contribuindo para uma melhoria do seu desempenho académico e, conseqüentemente, para evitar as situações de prescrição.

Implementação do Sistema de Identificação de Alunos de Baixo Rendimento Académico

O BRAC foi criado em 2010, com o objetivo de identificar precocemente os alunos em risco, procurando evitar que se instalem num ciclo de insucesso académico, do qual é difícil que saiam sem ajuda externa, sobretudo porque frequentemente se culpam pelo seu insucesso e temem pedir ajuda por vergonha e receio da crítica, nomeadamente por parte dos tutores. A Lei Portuguesa usa uma métrica que define que após 3 matrículas um estudante deve ter conseguido um mínimo de 60 ECTS; após 4 matrículas, um mínimo de 120 ECTS e depois de 5 matrículas, um mínimo de 180 ECTS. Todos os estudantes que obtenham valores inferiores a esses limites ficam impedidos de inscrever-se em qualquer instituição de Ensino Superior durante um ano letivo, podendo, contudo, pedir o reingresso após esse período.

O BRAC foi desenhado para identificar os alunos com aproveitamento escolar persistentemente baixo antes da sua terceira inscrição, e é complementado por um plano de intervenção que visa reverter os resultados

académicos baixos, e para evitar que os alunos cheguem à sua terceira matrícula em risco de serem prescritos.

O BRAC baseia-se numa ferramenta informática, integrado no sistema de intranet do IST (Fénix) que permite a identificação de alunos em situação de risco na sequência de um conjunto de momentos sequenciais, cada momento sendo definido por normas específicas. Embora o sistema seja sequencial, os 5 momentos ocorrem em apenas dois períodos de tempo. Três deles ocorrem simultaneamente em março, e os restantes 2 em julho, conforme se pode ver pela tabela 1.

Tabela 1

Descrição dos Momentos de Aplicação do BRAC

Momento	Semestre	Ano	Mês	ECTS
1	1º	1	Março	≤ 15 ECTS
3	3º	2	Março	≤ 30 ECTS
2	4º	2	Julho	≤ 40 ECTS
5	5º	3	Março	≤ 45 ECTS
4	6º	3	Julho	≤ 55 ECTS

Após a identificação pelo Sistema Fénix, todos os estudantes são contactados por *e-mail* pela equipa do Gabinete de Apoio ao Tutorado (GATu), sendo a mensagem enviada a cada estudante personalizada e adaptada às características da situação académica do mesmo, começando por um convite para se inscreverem nos *workshops* do GATu, nomeadamente o "Para Prescrever a Prescrição".

Exemplo 1:

Caro(a) Aluno(a),

Apercebemo-nos que o seu rendimento académico no 1º semestre foi inferior ao que era esperado, tendo obtido menos de 15ECTS quando deveria ter alcançado 30 ECTS (informação fornecida pelo Fénix no dia 1 de março de 2012). Muitas poderão ter sido as causas para o seu rendimento académico ter ficado aquém do desejável.

Estamos conscientes de que a transição do ensino secundário para o superior nem sempre é tão tranquila quanto seria de desejar.

Queremos que alcance os seus objetivos, por isso sugerimos-lhe que se inscreva no Workshops "Para Prescrever a Prescrição", um Workshop de 4 sessões dirigido a todos os alunos que queiram melhorar o seu rendimento académico (o aluno tem uma ficha de inscrição para o workshop + link para o programa do mesmo).

Consulte a nossa página, onde encontrará todas as informações relativas aos workshops, bem como uma lista de textos de apoio aos alunos.

Não se esqueça que deve contactar o seu Tutor, se tiver alguma dificuldade em contactá-lo, não hesite em enviar-nos um e-mail!

Com os melhores cumprimentos,

Exemplo 2:

Caro(a) Aluno(a),

No final dos 3 primeiros semestres no IST era esperado que tivesse obtido um rendimento académico mínimo de 90 ECTS. Tendo obtido menos de 40 ECTS (informação fornecida pelo Fénix no dia 1 de março de 2012), o Gabinete de Apoio ao Tutorado aconselha-o(a) a inscrever-se no Workshop "Para Prescrever a Prescrição", um Workshop de 4 sessões dirigido a todos os alunos que queiram melhorar o seu rendimento académico (o aluno tem uma ficha de inscrição para o workshop + link para o programa do mesmo).

Contudo, caso sinta que os motivos pelos quais não está a conseguir alcançar os seus objetivos poderão persistir, sugerimos-lhe que se informe e considere a hipótese de se inscrever em Regime de Tempo Parcial no próximo ano letivo.

A título informativo, gostaríamos de o recordar de que ao abrigo do Regime de Prescrições do 1º e do 2º Ciclo, no final da sua terceira inscrição deverá alcançar um mínimo de 60 ECTS para não prescrever.

Consulte a nossa página, onde encontrará todas as informações relativas aos Workshops, bem como uma lista de textos de apoio aos alunos.

Com os melhores cumprimentos e votos de bom trabalho.

O número de alunos contactados pelo GATu desde a sua implementação até ao presente, pode ver-se na figura 5.

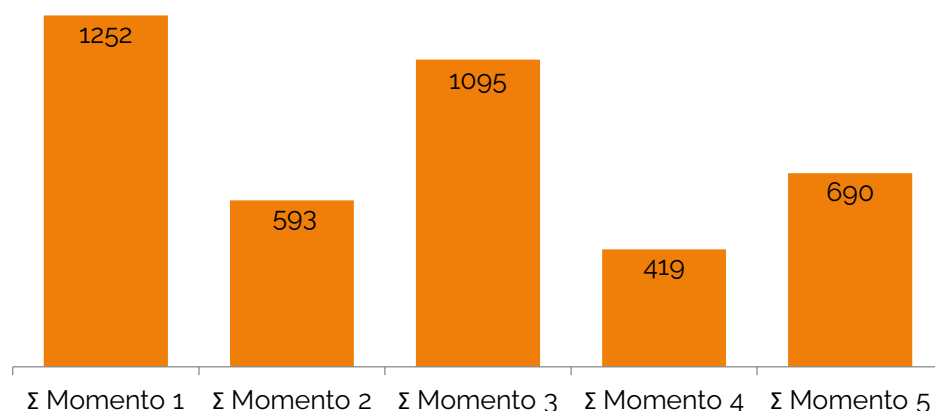


Figura 5 – Somatório do número de alunos identificados pelo BRAC nos 5 momentos, desde o ano letivo 2011/12 até ao ano letivo 2014/15

As listas produzidas pelo Fénix ao longo destes quatro anos letivos revelam uma tendência interessante: o 1º, 3º e 5º Momentos (semestres de inverno) parecem ter mais alunos com resultados académicos baixos, do que os 2º e 4º Momentos (semestres de verão) e o número de alunos com resultados académicos baixos parece diminuir de um ano de inscrição para o seguinte. Isto pode ser explicado por uma ou mais das seguintes situações: os alunos respondem positiva e ativamente à advertência, i.e. o confronto com os riscos que estão a correr e o facto de estarem aquém dos seus objetivos age como um gatilho para melhorar a sua atitude em relação aos estudos (mesmo entre os estudantes que não seguem qualquer das sugestões incluídas nos *e-mails* do BRAC); o impacto da transição entre o ensino secundário e o ensino superior diminui de ano para ano e, lentamente, os alunos começam a adaptar-se às novas exigências e a melhorar os seus resultados académicos; alguns estudantes desistem entre semestres, e estas desistências podem ser responsáveis por uma diminuição do número de estudantes identificados (apenas um pequeno número de alunos se encontrarão nesta situação); a diminuição do número de estudantes identificados reflete aqueles alunos que abandonam o IST nos primeiros dois anos.

Desde o início o BRAC parece funcionar melhor no 4º e 5º Momentos, quando os estudantes estão mais perto da possibilidade de serem excluídos por um ano – os estudantes nessa situação tendem inscrever-se e a participar mais no Workshop “Para Prescrever a Prescrição”. A resposta ao *e-mail* também é maior entre os estudantes 3º ano, não só para agendar uma reunião com um membro da equipe e solicitar ajuda, mas principalmente para o esclarecimento de dúvidas em relação às regras da prescrição e da inscrição em tempo parcial.

Em aplicações anteriores do sistema, temos notado principalmente um efeito de 'alerta' e informativo, no entanto, nos dois primeiros semestres a resposta do aluno é muito baixa – na verdade, os estudantes do 1º ano parecem considerar os seus resultados acadêmicos baixos como parte de um rito de passagem para o ensino superior, e, portanto, tendem a minimizar os efeitos dos primeiros anos de seu percurso acadêmico. Os estudantes nesta situação parecem considerar que são capazes de reverter os seus fracos resultados por eles mesmos, considerando a aceitação de ajuda externa como um demérito para as suas capacidades.

A ausência de resposta de alguns dos estudantes identificados pode ser considerada como um dos grandes reveses do sistema, e acabou por originar uma nova modalidade de acompanhamento, muitas vezes sugerida aos alunos que procuram o GATu para tentar obter informação sobre o funcionamento da Prescrição ou da Inscrição a Tempo Parcial.

Estes acompanhamentos traduzem-se na realização de reuniões mensais, bimensais ou semanais (periodicidade variável de acordo com as necessidades e perfil do aluno) que têm como principais objetivos: o ajuste/adaptação dos objetivos académicos às práticas de estudo, a monitorização dos progressos académicos dos estudantes, o encaminhamento e motivação para a frequência do *workshop* “Para Prescrever a Prescrição” e ainda a atribuição de um novo tutor ao estudante (recorde-se que a partir do seu segundo ano/segunda matrícula muitos estudantes já não

têm um tutor atribuído), que o acompanhará em proximidade e definirá com o este a melhor solução para a recuperação do seu rendimento académico. Esta última opção conduziu, no ano letivo de 2014/15, ao desenvolvimento de um novo sistema de tutoria a pedido.

Relativamente ao Programa de Tutorado a Pedido, participaram nesta nova vertente do Programa de Tutorado 51 tutores, divididos por 35 cursos de 1º e 2º ciclo, distribuídos conforme se apresenta na Figura 6:

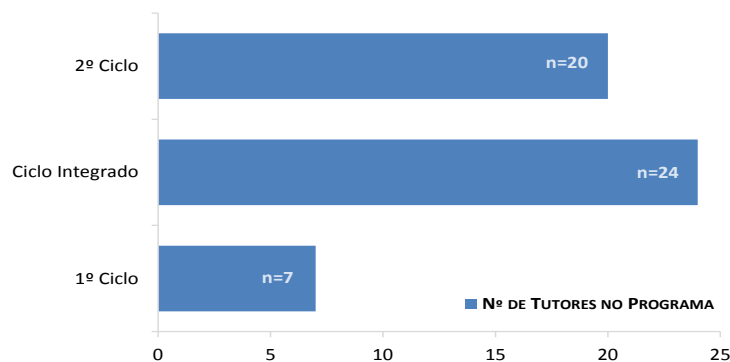


Figura 6 – Nº de Tutores no Programa de Tutorado a pedido em 2014/15

Durante o ano letivo de 2014/15 encontravam-se a participar efetivamente no Programa de Tutoria a Pedido 17 estudantes (conforme a Figura 7), distribuídos por 6 cursos e 10 tutores.

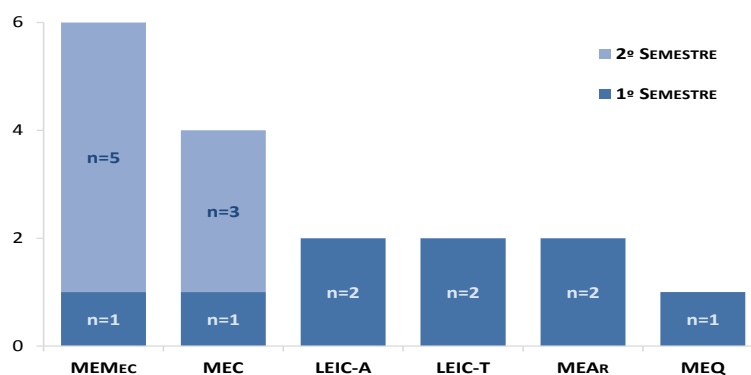


Figura 7 – Distribuição dos Tutorandos por Curso e por semestre, em 2014/15

De referir que 9 dos 17 pedidos de tutoria se registaram no 1º semestre, metade dos quais no início do semestre e os restantes no final do semestre,

registando-se os restantes 8 pedidos de atribuição de tutor no início do 2º semestre.

Intervenção com Alunos de Baixo Rendimento Académico

Como verificámos aquando da descrição do Sistema BRAC, a intervenção com os estudantes identificados segue três linhas principais: o encaminhamento para o *workshop* “Para Prescrever a Prescrição”, o acompanhamento personalizado por um elemento da equipa do GATu ou por um Tutor ou ainda, em situações devidamente justificadas, a referenciação para os Serviços de Saúde do Técnico de Lisboa (SSTL) para um acompanhamento psicológico. Não existem ainda dados a respeito deste novíssimo acompanhamento no âmbito da tutoria a pedido, e o número diminuto de alunos em acompanhamento psicológico também não permite uma análise do impacto destas medidas sobre o rendimento académico dos estudantes, contudo é já possível neste momento refletir sobre os resultados das outras duas modalidades de acompanhamento.

***Workshop* “Para Prescrever a Prescrição” (PPP)**

Este *workshop* foi pensado para alunos que se encontram em risco de prescrever e pretendem alterar esta situação. O GATu considera o PPP um *workshop* importante, porque fornece e fomenta métodos e ferramentas de trabalho ajustadas às necessidades dos alunos do IST que pretendem otimizar o seu rendimento académico. Mais especificamente, pretende-se ajudar os estudantes a melhorar a sua capacidade de organização do estudo e gestão do tempo/energia; melhorar o seu autoconhecimento e a sua capacidade de autorregulação; a desenvolver e explorar métodos de trabalho mais eficientes; a fomentar a motivação para a aprendizagem e ainda a possibilitar a cada participante a oportunidade de ser acompanhado e escutado individualmente. Este *workshop* tem a duração de seis horas, divididas em duas sessões de três horas cada, mais um atendimento individual.

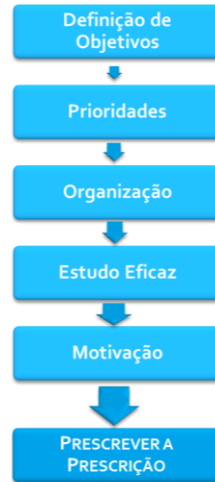


Figura 8 – Esquema dos conteúdos do *workshop* “Para Prescrever a Prescrição”

Como se pode ver pela análise da figura 8, os conteúdos do *workshop* incluem os tópicos da definição de objetivos, do estabelecimento de prioridades, da organização e da eficácia do estudo e ainda da motivação. Estes conteúdos traduzem-se num conjunto de atividades práticas que se destinam ao estabelecimento de um espírito de equipa entre os participantes (exercício de apresentação), ao estabelecimento de objetivos individuais (SMART) para o semestre e ao desenvolvimento de uma matriz das prioridades, que alimentará depois a construção de um horário semanal para treinar e discutir aspetos relacionados com a gestão de tempo. Estão também previstas algumas atividades de debate sobre o que é 'estudar no IST' e o desenho de mapas de conceitos que ajudem a relacionar os vários aspetos dos conteúdos do *workshop*. O trabalho nas duas sessões de grupo é depois explorado e aprofundado no decurso das sessões individuais.

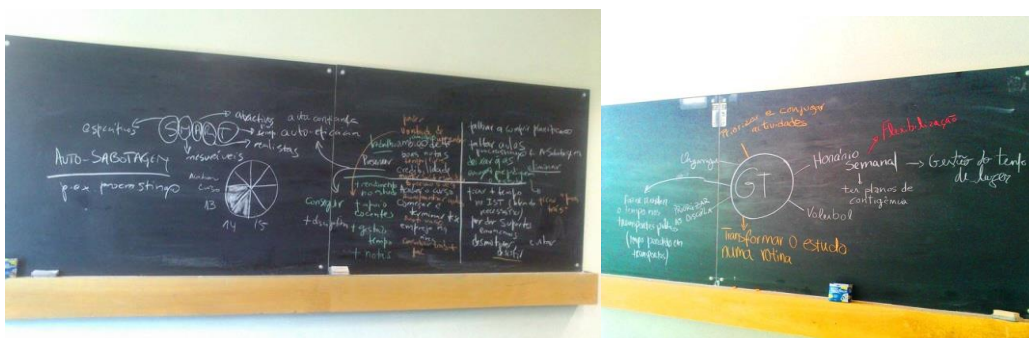


Figura 9 – Exemplos de Mapas de Conceitos que fazem parte dos exercícios práticos dos *workshops* do GATu

No quinto ano da realização deste *workshop*, que num formato mais simplificado se realizou pela primeira vez no ano letivo 2006/07, realizámos uma avaliação mais detalhada do mesmo. Assim, no decorrer dos 5 anos considerados (ver figura 10), 328 alunos inscreveram-se no PPP, contudo apenas 180 participaram efetivamente. É importante realçar que apenas são consideradas participações efetivas aquelas que correspondam a um mínimo de frequência de 50% das sessões do *workshop*. No global, o PPP teve uma taxa de participação de 54.9%, constituindo-se como uma das mais altas taxas de participação efetiva entre os diversos *workshops* que o GATu oferecia aos alunos do IST. Um dos principais fatores que condiciona a não participação dos alunos, após a sua inscrição, é a mudança ou alteração do seu horário escolar, nomeadamente com a marcação de aulas de laboratório que impedem que o aluno frequente o *workshop*.

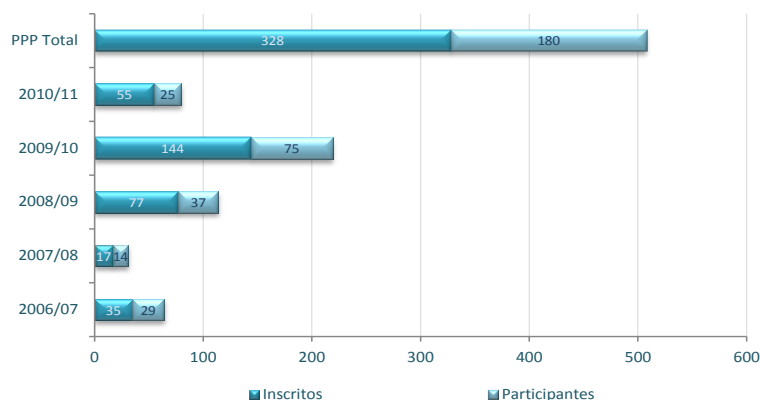


Figura 10 - Número de alunos inscritos e participantes

Os alunos que participaram no *workshop* eram maioritariamente do sexo masculino (n=114; contra 39 do sexo feminino). A maioria dos alunos participantes encontrava-se no seu 3º ano (n=40), seguindo-se os alunos que se encontravam a frequentar o 2º ano (n=38) – ver figura 11. A preponderância de alunos participantes a frequentar o 2º e o 3º ano, por comparação com os alunos dos restantes anos, e em particular com os alunos do 1º ano, demonstra que mesmo obtendo resultados pouco satisfatórios no 1º ano, os alunos preferem não recorrer de imediato às ajudas institucionais, fazendo-o apenas quando se encontram numa situação de quase prescrição.

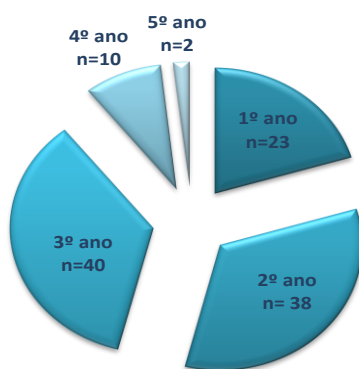


Figura 11 - Distribuição dos Alunos por Ano Curricular

Ao longo dos anos 2006/07 a 2010/11, todas as edições do “Para Prescrever a Prescrição” foram sujeitas a avaliação, no final da última sessão. A avaliação do PPP consiste na aplicação de um inquérito a todos os alunos presentes, com o qual se pretende avaliar o grau de satisfação dos alunos, bem como a sua perceção sobre o impacto que os conhecimentos obtidos poderão ter na sua vida académica.

No global, o *inquérito* teve uma taxa de resposta de 75,5% (n=136), a variação na taxa de resposta deve-se ao facto de alguns alunos não estarem presentes na última sessão, embora tenham frequentado parte ou a totalidade das restantes sessões. Os índices de satisfação com o *workshop* são bastantes positivos, globalmente 62,5% dos alunos que frequentaram o PPP

manifestaram-se muito satisfeitos, e 37,5% manifestaram-se satisfeitos – ver figura 12.

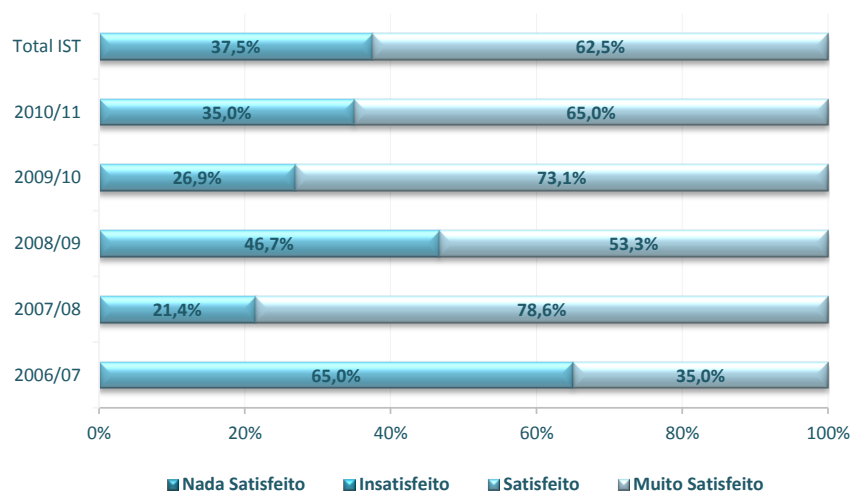


Figura 12 - Distribuição do Nível de Satisfação com o *workshop*

Foi no ano letivo de 2007/08 que se registou o nível mais elevado de satisfação com o *workshop*, 78,6% manifestaram-se Muito Satisfeitos. É de registar que em nenhum dos anos letivos foi registada uma avaliação de satisfação inferior ao Satisfeito. Paralelamente à avaliação do nível de satisfação com o *workshop*, a perceção do impacto do *workshop* em algumas dimensões consideradas relevantes para o desempenho académico é igualmente avaliada e os seus resultados são tidos em consideração no planeamento do funcionamento do *workshop* no ano letivo seguinte. Assim, 66,9% dos alunos que participaram no PPP consideraram o *workshop* Motivador no que respeita ao contributo para a motivação para o curso. Apenas 5,8% do total dos participantes considerou que o *workshop* teve um contributo Pouco ou Nada Motivador para a sua motivação face ao curso – ver figura 13.

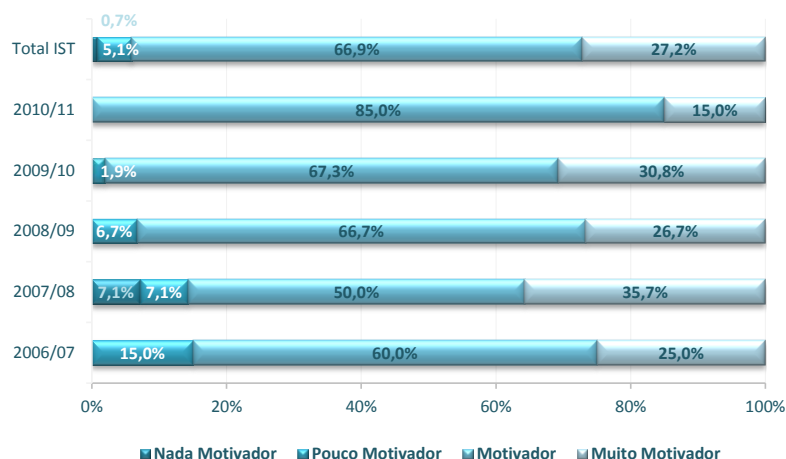


Figura 13 - Contributo do PPP para aumentar a motivação para o curso

Foi em 2010/2011 que esta dimensão em análise registou a melhor avaliação, com 85,0% de alunos a considerarem o *workshop* Motivador quanto ao seu curso. Neste caso, 57,4% do total dos participantes do PPP consideraram o *workshop* Motivador quanto ao aumento da sua motivação para a aprendizagem. Apenas 3,7% dos alunos consideraram o *workshop* Pouco Motivador quanto à sua motivação para a aprendizagem – ver figura 14.

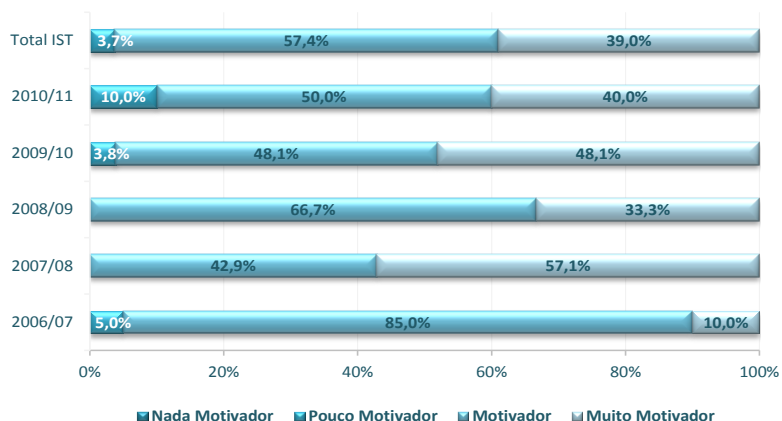


Figura 14 - Contributo do PPP para aumentar a motivação para a aprendizagem

Foi em 2009/2010 que os alunos participantes consideraram o impacto do *workshop* mais positivo quanto à sua motivação para a aprendizagem, com

48,1% dos alunos a considerarem-no Muito Motivador e 48,1% a considerarem-no Motivador. Aqui, 54,7% dos alunos participantes consideraram o *workshop* Muito Importante quanto à melhoria da sua capacidade de organização do estudo e gestão do tempo e energia – ver figura 15.

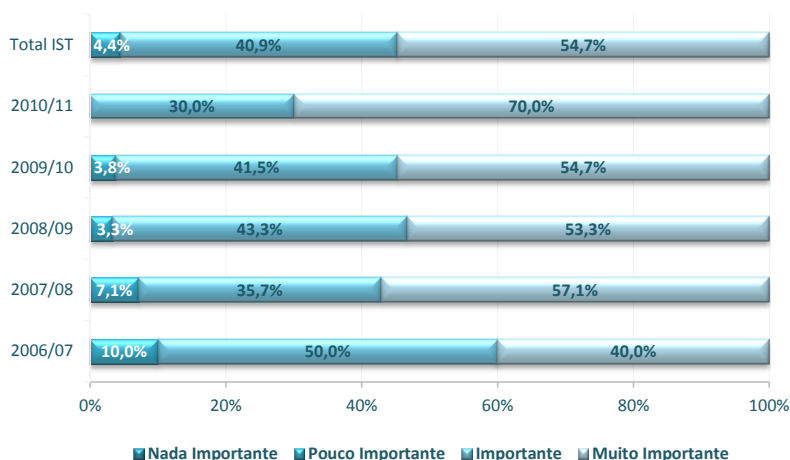


Figura 15 - Importância para a capacidade de organização do estudo e gestão do tempo/energia

Foi em 2010/2011 que os alunos reconheceram uma maior importância aos conteúdos aprendidos no *workshop* quanto à sua capacidade para a organização do estudo e para a gestão de tempo e energia. Neste caso, 54,3% do total dos alunos que participaram no PPP consideraram o *workshop* Importante quanto à melhoria da sua capacidade em gerir o *stress* e a ansiedade aos exames; 23,2% dos alunos consideraram o *workshop* Nada ou Pouco importante quanto ao desenvolvimento das referidas capacidades, esta é de todas as dimensões aquela em que os alunos menos sentem o impacto do *workshop* – no seguimento destes resultados (figura 16), o GATu organizou alguns *workshops* específicos sobre gestão do *stress* e relaxamento, cujos resultados podem ser consultados em http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/Relat_SRelax_1112.pdf.

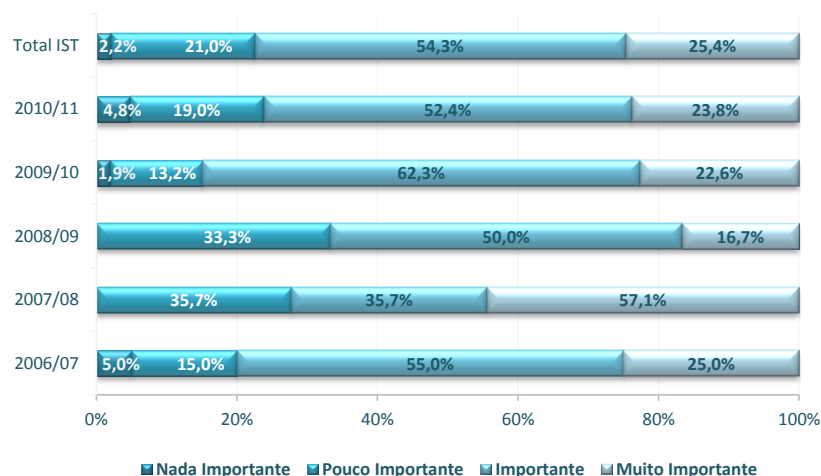


Figura 16 - Importância para a capacidade de gerir o *stress* e a ansiedade aos exames

Foi no ano de 2007/2008 que os alunos mais sentiram o impacto positivo do *workshop* na sua capacidade de gerir o *stress* e a ansiedade aos exames, com 57,1% dos alunos a considerarem o PPP neste aspeto, Muito Importante; 48,9% dos alunos consideraram o *workshop* Importante quanto ao alerta para as potencialidades do trabalho em equipa. 16,0% dos alunos consideraram o *workshop* Nada ou Pouco Importante quanto ao desenvolvimento das potencialidades do trabalho em equipa – ver figura 17.

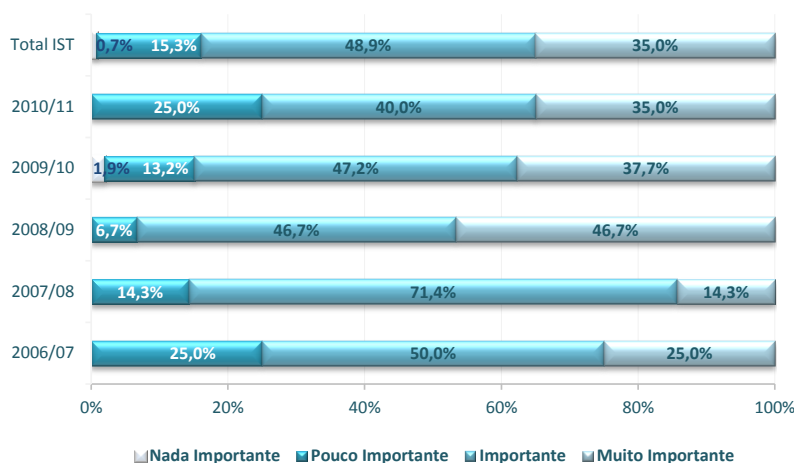


Figura 17 - Importância para alertar para as potencialidades do trabalho em equipa

Foi no ano de 2008/2009 que os alunos consideraram mais positivo o impacto do *workshop* sobre as potencialidades do trabalho em equipa, com 46,7% dos alunos a considerarem-no Muito Importante e 46,7% a considerarem-no Importante. Neste caso, 48,9% do total dos alunos considerou o *workshop* Muito Importante quanto à importância para a aquisição/desenvolvimento de competências necessárias ao sucesso; 46,0% consideraram o PPP Importante quanto ao desenvolvimento destas competências – ver figura 18.

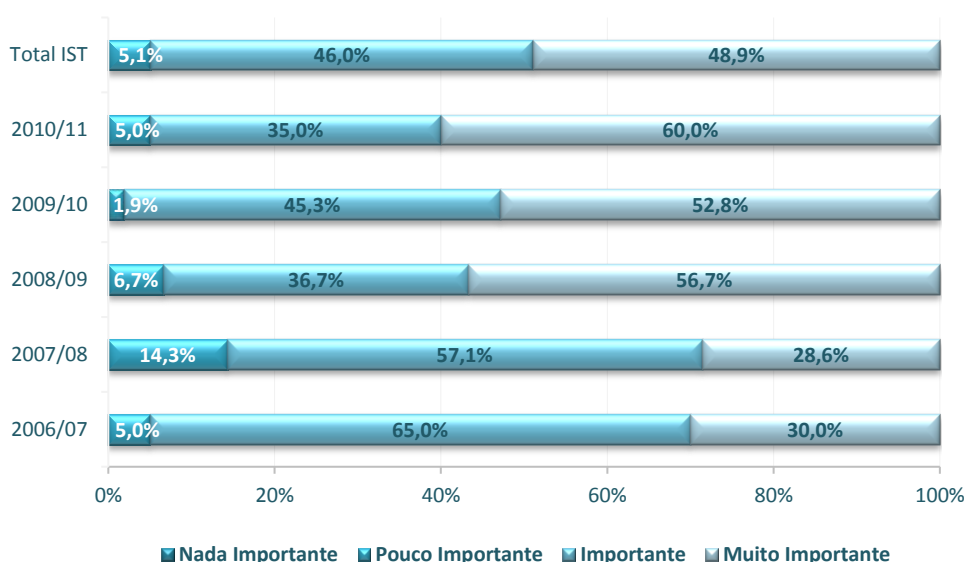


Figura 18 - Importância para a aquisição/desenvolvimento de competências necessárias ao sucesso

Foi no ano de 2010/11 que os alunos mais sentiram o impacto positivo do *workshop* para a aquisição e desenvolvimento das competências necessárias ao sucesso, com 60,0% dos participantes a considerarem o PPP Muito Importante. A grande maioria dos alunos recomendaria a outros colegas com baixo rendimento académico a participação no “Para Prescrever a Prescrição” (97,1%) – ver figura 19.

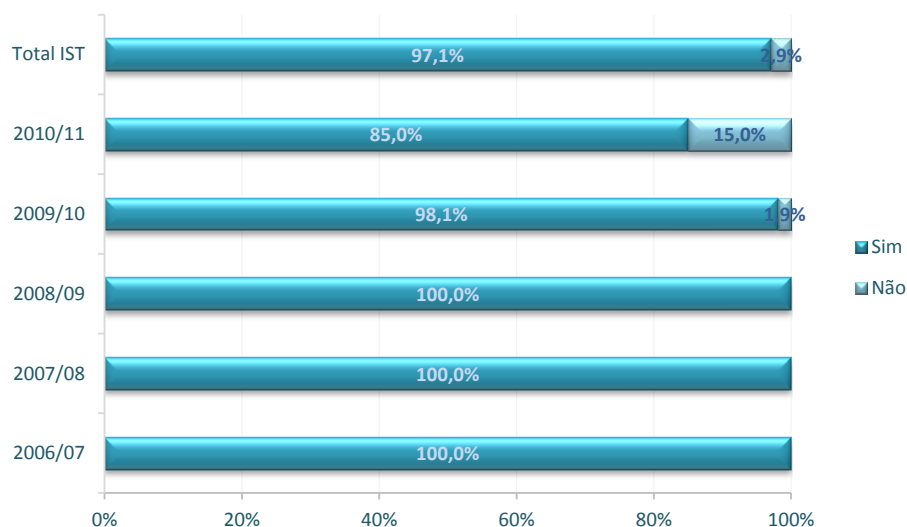


Figura 19 - Recomendaria a participação no PPP a outros colegas

Paralelamente à avaliação que os alunos fazem dos conteúdos programáticos do *workshop*, importa também analisar o impacto que o *workshop* teve sobre o rendimento académico dos alunos. Importa perceber se os objetivos primários – melhorar as competências de aprendizagem e estudo, e secundários – melhorar o rendimento académico e evitar a prescrição, foram alcançados pelos alunos participantes. A Figura 20 resume, por ano letivo, e em valores totais, os principais indicadores do rendimento académico dos 154 alunos passíveis de análise. É importante referir que esta análise apresenta algumas contingências: (i) A avaliação do desenvolvimento do rendimento académico, face às categorias definidas, é sempre subjetiva; (ii) Assume-se que o desenvolvimento, quando positivo, se poderá dever à frequência do *workshop*, quando naturalmente poderão existir outros fatores que influenciam positivamente o rendimento académico dos alunos, mas que observando apenas os resultados académicos dos alunos são impossíveis de aferir e quantificar; de forma análoga, também a ausência de impacto positivo no rendimento académico se poderá dever a outros fatores – motivacionais, vocacionais, pessoais, que a participação no *workshop* não consegue, pelo menos de forma imediata, controlar ou alterar.

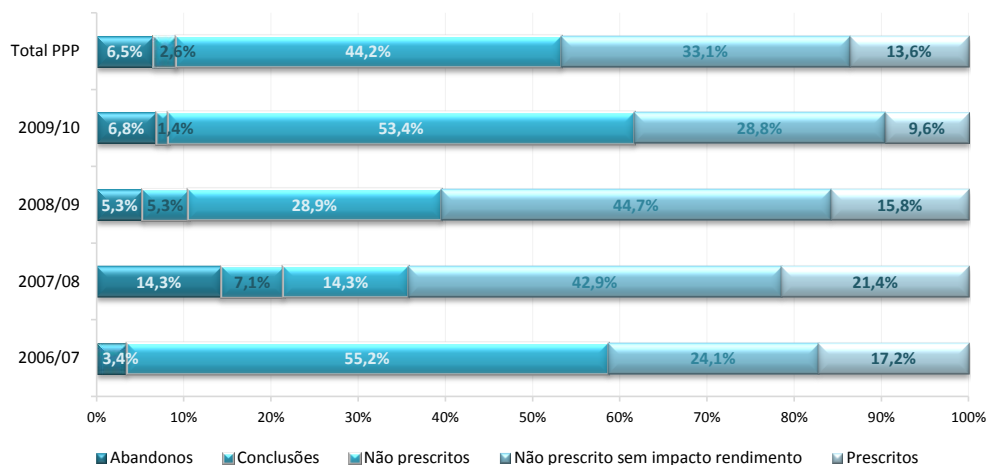


Figura 20 - Rendimento Acadêmico dos Alunos participantes no PPP

Após a frequência do “Para Prescrever a Prescrição”, e no global, 6,5% dos alunos abandonaram o IST, 2,5% concluíram o seu curso, 44,2% nunca prescreveram, 33,1% não prescreveram, mas não se observou um impacto positivo no seu rendimento académico, e 13,6% acabaram por efetivamente prescrever. Assim, e quanto aos objetivos primários e secundários, é possível concluir que com um agregado de 46,7% dos alunos participantes a terem não prescrito e concluído a sua formação no IST, o *workshop* cumpre parcialmente os seus objetivos. Contudo, é necessário observar que, e também em agregado, 46,7% dos alunos não prescreveram, mas sem se ter observado um grande impacto no seu rendimento académico, e outros prescreveram, o que significa que em parte, os objetivos do PPP não foram cumpridos, contudo é necessário referir que no caso de alguns alunos que prescreveram, matematicamente, a sua situação de prescrição era irreversível.

O *workshop* “Para Prescrever a Prescrição” assume-se, no panorama do combate ao insucesso académico, como a única ação de formação do IST especificamente dirigida para alunos com baixo rendimento académico ou em risco de prescrever. O sucesso da formação é claramente inquestionável, mesmo observando-se um ligeiro decréscimo no ano letivo 2010/2011 – justificado por fatores circunstanciais, o *workshop* apresenta uma tendência de

crescimento. É necessário, para que esta tendência se mantenha, que o BRAC seja acionado nos prazos estipulados, garantindo que os alunos em risco sejam contactados no início de cada semestre para que a sua participação no *workshop* possa surtir algum efeito no rendimento académico.

Por outro lado, a opinião que os participantes têm da formação é igualmente positiva, quer ao nível global, quer ao nível dos aspetos particulares que foram submetidos à avaliação. A avaliação do impacto da formação no rendimento académico dos participantes, e mesmo que sujeito a alguma subjetividade na análise, é positivo. É importante recordar que ao longo dos 5 anos considerados as condições para a prescrição no IST sofreram algumas alterações, tornaram-se menos rígidas, mas mais exigentes para os alunos, obrigando-os a demonstrar quantitativamente a melhoria do seu rendimento académico.

É ainda importante referir a intensificação que o GATu tem feito no acompanhamento aos alunos de baixo rendimento académico, e em risco de prescrição, quer por via dos alunos que são encaminhados pelos tutores, quer por via dos alunos que são identificados pelo BRAC e por essa via contactados. Nas conclusões finais deste relatório (Gonçalves & Lucas, Maio de 2011), que pode ser encontrado na íntegra em http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/PPP_5_anos_net.pdf, surge a ideia da importância de proporcionar aos estudantes identificados pelo BRAC (participando ou não no PPP) um acompanhamento continuado, em particular por se ter observado uma percentagem significativa de alunos que embora não prescrevam não melhoram o seu rendimento académico, e que por tal continuam a ser alunos de baixo rendimento académico e potencialmente em risco de prescrição. O GATu desenvolveu então, a partir do ano letivo 2011/12, um mecanismo de acompanhamento e monitorização dos participantes, de forma a garantir que a aprendizagem realizada no *workshop* estaria a ser efetivamente aplicada, uma forma de *coaching* aos alunos, que lhes permita alcançar os objetivos que definiram para o seu

semestre e ano letivo, bem como avaliar as suas novas estratégias e metodologias de estudo. Os resultados da avaliação de edições posteriores do PPP podem encontrar-se em <http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/avaliacao/formacoes-discentes>.

Acompanhamentos Individualizados pela equipa do GATu

O modelo de acompanhamento de alunos com baixo rendimento académico é desenhado pelo GATu em conjunto com o aluno, tendo em consideração os seus objetivos académicos e as potenciais contingências pessoais. É um modelo de intervenção que se adapta às necessidades de cada aluno, sendo por isso mesmo individual e confidencial, baseando-se na vontade e na responsabilidade do estudante em inverter o seu rendimento académico.

Os acompanhamentos operacionalizam-se em reuniões individuais, que podem ser semanais ou mensais, e nas quais o desenvolvimento académico do aluno é monitorizado e são definidas novas metas, ou ajustados alguns métodos. É um modelo de intervenção pedagógica e académica e não de intervenção psicológica. Baseia-se no desenvolvimento de competências básicas de gestão de tempo, definição de objetivos e prioridades e de métodos eficazes de estudo, adaptados à realidade e estrutura curricular do IST.

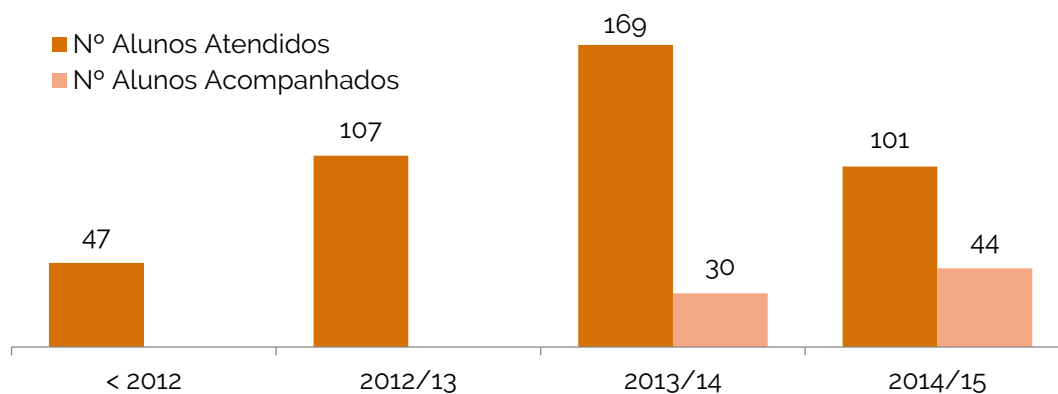


Figura 21 – Número de alunos atendidos e acompanhados no GATu no âmbito esclarecimento prescrições e triagem baixo rendimento académico.

A figura 21 permite identificar o número de alunos atendidos e acompanhados no GATu no âmbito do BRAC, verificando-se que desde o início destas práticas de acompanhamento foram atendidos 424 estudantes, ainda que apenas 44 tenham sido acompanhados pela equipa do GATu.

Resultados Preliminares das Intervenções com alunos identificados pelo BRAC

No global, verifica-se que em quatro anos de aplicação do BRAC se regista um decréscimo do número de alunos identificados pelo BRAC (ver figura 22), em todos os momentos.

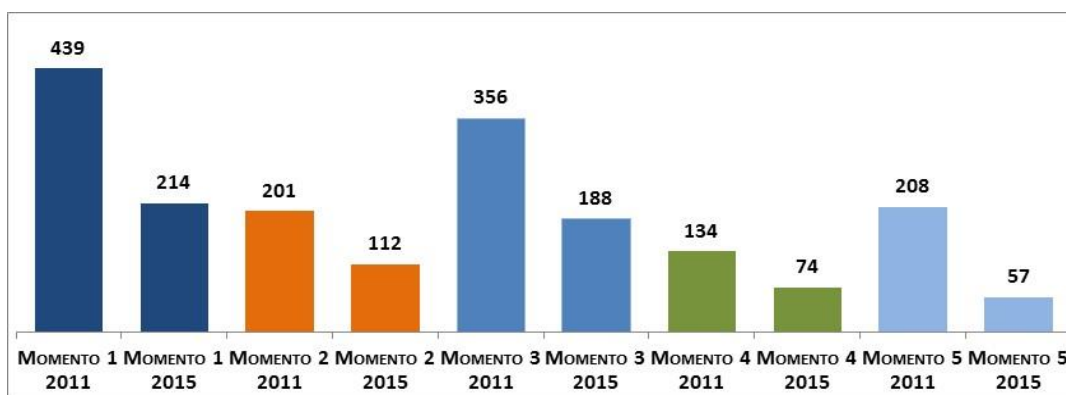


Figura 22 – Número de alunos identificados pelo BRAC nos vários momentos, de 2011 a 2015.

Como foi referido anteriormente, não se pode afirmar com certeza a que se deve este decréscimo no número de estudantes identificados pelo BRAC ao longo dos anos letivos 2010/11 a 2014/15, mas podemos dar exemplos de alguns processos de acompanhamento de estudantes identificados, e com isso procurarmos perceber as vantagens e características de alguns destes acompanhamentos.

Caso 1 – Pedro

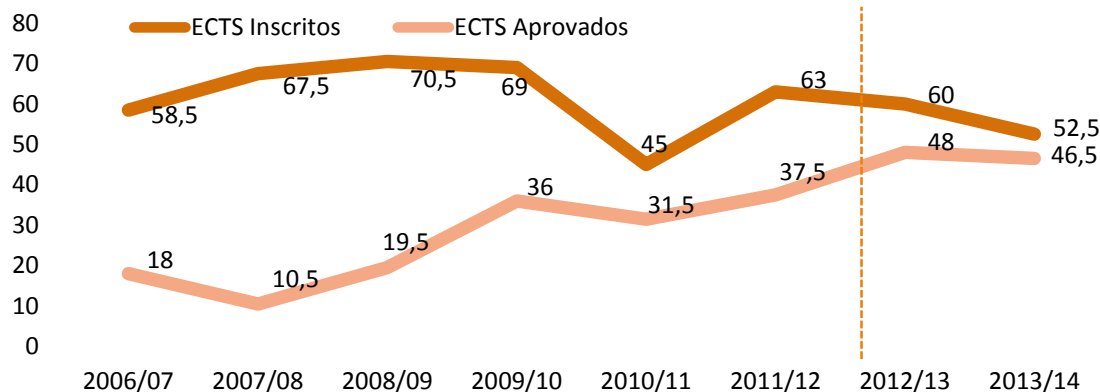


Figura 23 – Perfil Académico do “Pedro” (anos letivos 2006/07 a 2013/14)

Como se pode verificar, a partir da análise da figura 23, o Pedro iniciou o seu acompanhamento no GATu a partir de março de 2013, até julho de 2014 – ver linha tracejada. No espaço de quinze meses, realizou treze reuniões com um elemento da equipa, i.e., aproximadamente uma reunião por mês desde o início do 2º semestre do ano letivo de 2012/13, até ao final do 2º semestre do ano letivo de 2013/14. Neste período de tempo (quatro semestres) o Pedro obteve aprovação a mais de metade (94,5) dos ECTS que tinha obtido em doze semestres (153), encontrando-se inscrito em Dissertação no ano letivo 2014/15. Eis o testemunho do Pedro em relação a este acompanhamento: *O meu primeiro contacto com o GATu surgiu por necessidade, pois estava em risco de prescrição. Através de um professor entrei em contacto com o GATu, onde fui recebido e posteriormente acompanhado. Definimos estratégias, gestão do tempo, métodos de trabalho e avaliações regulares do meu desempenho académico. A minha motivação começou a subir e as notas por consequência também! Estou muito agradecido ao GATu pelo trabalho que desenvolvem! Não esperes mais tempo e lembra-te que quando se reconhece um problema é mais fácil resolvê-lo e ultrapassá-lo.*

Caso 2 – Joaquim

Como se pode verificar, a partir da análise da figura 24, o Joaquim iniciou o seu acompanhamento no GATu a partir de julho de 2013, até julho de 2014, tendo realizado treze reuniões com um elemento da equipa ao longo de 29 meses. Em 4 semestres o Joaquim obteve os mesmos ECTS que tinha obtido em 8 semestres (66). Termina 1º Ciclo em 2014/15 (47,5 ECTS). O Joaquim foi encaminhado para o GATu pelo seu tutor.

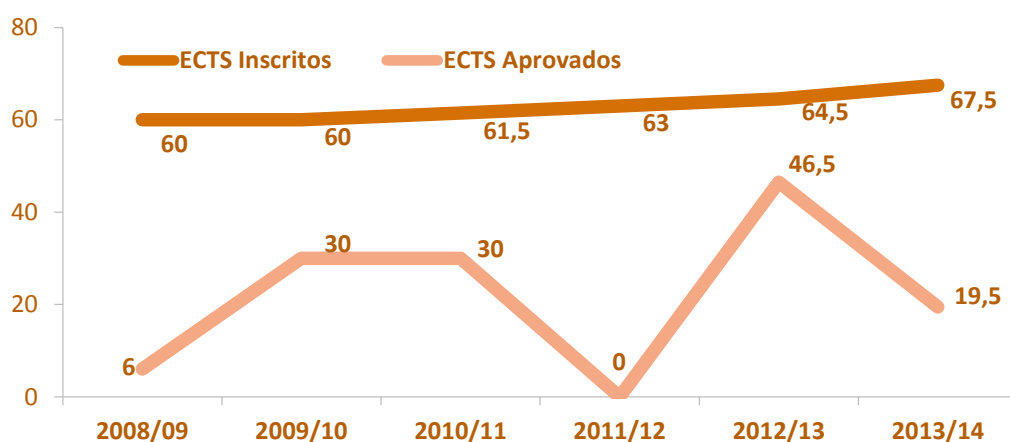


Figura 24 - Perfil Académico do "Joaquim" (anos letivos 2008/09 a 2013/14)

Eis o testemunho do Joaquim em relação a este acompanhamento: *Os elementos do Gabinete de Apoio ao Tutorado ajudaram-me a gerir melhor todos os aspetos da minha vida académica e sobretudo a encontrar novas formas de vencer as dificuldades. Estão sempre disponíveis para ajudar em tudo o que esteja ao seu alcance!*

Caso 3 – Vicente

Como se pode verificar a partir da análise da figura 25, o Vicente iniciou o seu acompanhamento no GATu a partir do ano letivo 2013/14, e no ano letivo 2014/15 melhorou de modo significativo o seu rendimento académico.

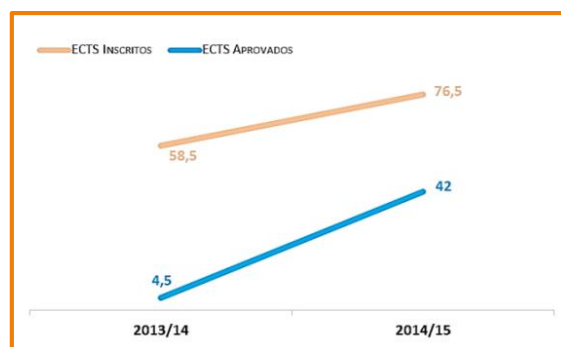


Figura 25 - Perfil Académico do "Vicente" (anos letivos 2013/14 a 2014/15)

Eis o testemunho do Vicente em relação a este acompanhamento: *Tenho muito a agradecer à equipa do GATU pela iniciativa do workshop sobre como "Prescrever a Prescrição", pois deu-me o empurrão que faltava para, finalmente, obter um bom desempenho académico. Pude ouvir testemunhos de outros alunos que já passaram pela mesma situação, e inspirando-me neles, acabei por mudar os maus hábitos de estudo que havia adquirido ao longo dos anos, e comecei a organizar melhor o tempo semanalmente, para que quando chegasse a derradeira semana dos Testes ou Exames, "o embate" não fosse tão duro. Por outro lado, parte da melhoria do meu rendimento académico deveu-se, ainda, ao acompanhamento prestado pela equipa do GATU, que sempre se mostrou interessada em ajudar em todos os níveis, dando-me conselhos valiosos que muito me ajudaram no decorrer do ano letivo. Pode encontrar mais testemunhos em: <http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/brac/testemunhos/>.*

Conclusão: projetos futuros no âmbito do Baixo Rendimento Académico

Os resultados obtidos e descritos nos pontos 3 e 4 deste artigo encorajam a uma continuidade na exploração destes modelos de intervenção com estudantes de baixo rendimento académico, que assentam na deteção precoce das situações de insucesso. Nesse sentido, no ano letivo de 2014/15, a equipa do GATu desenvolveu, por proposta do Conselho Pedagógico do IST e com o apoio técnico do Núcleo de Estatística e Prospetiva, um novo Sistema de Deteção Precoce de estudantes com baixo rendimento académico -

Protótipo Sistema DELTA. Aplicado pela primeira vez em agosto de 2015, permite a identificação de alunos que em determinado ano letivo apresentem um pico decrescente no seu rendimento académico, ou seja, alunos que em anos anteriores tenham tido um rendimento académico muito elevado ou até regular e no último ano letivo tenham académico dos anos anteriores. Este sistema pretende evitar que situações pontuais (motivos económicos, situações de perda ou luto, início de atividade profissional, etc.) condicionem permanentemente o rendimento académico do aluno. No presente, tanto o sistema BRAC como o sistema DELTA envolvem uma informação direta para os Coordenadores de Curso, para que os mesmos possam fazer uma gestão de proximidade destas situações. No futuro, seria interessante sistematizar melhor o formato de intervenção individual com estes estudantes, nomeadamente por parte do GATu e dos Tutores, bem como identificar e caracterizar as situações de insucesso persistente, mesmo após a intervenção, bem como as de sucesso.

Referências

- Gabinete de Apoio ao Tutorado (2012). *Relatório de Avaliação das Sessões de Relaxamento*. Retrieved from Instituto superior técnico:
http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/Relat_SRelax_1112.pdf
- Gabinete de Apoio ao Tutorado (2015). *O tutorado em números*. Retrieved from Instituto superior técnico:
<http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/factsheet-2015.pdf>
- Gonçalves, I., & Lucas, A. (2011, Maio). *5 anos de Para Prescrever a Prescrição*. Retrieved from Instituto Superior Técnico:
http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/PPP_5_anos_net.pdf
- Gonçalves, I., Lucas, A., Moura, G. & Sereno, P. (2014). *Tutoring Support Office: Increasing Teacher – Student contact in Higher Education, Promoting a shift from Teaching to Learning?* Paper presented at the 9th European Quality Assurance Forum, Barcelona. Retrieved from http://www.eurashe.eu/library/ia-2_goncalves_lucas_moura_sereno-pdf/
- Goodlad, S. (2011). The Seven Golden Rules for Tutoring and Mentoring Schemes. In N. Falchikov (Ed.), *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education* (pp. 135-141). London and N.Y: Routledge.
- Grilo, E. M. (2011). Prefácio. In Gabinete de Apoio ao Tutorado, & Conselho Pedagógico, *Programa de monitorização e tutorado: oito anos a promover a integração e o sucesso académico no IST*. Lisboa: IST Press.

8 PROMOÇÃO DE SUCESSO ACADÉMICO E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DO IPL: ALGUNS CONTRIBUTOS DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE (SAPE)

Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Luís Filipe, & Sandra Alves
(SAPE/Instituto Politécnico de Leiria (IPL))

Resumo

A promoção do sucesso académico e bem-estar em geral dos estudantes do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar com os desafios inerentes aos diferentes processos de transição, gerindo da melhor forma os recursos pessoais, sociais e académicos/profissionais, são os principais objetivos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE), constituído como Unidade Funcional em julho de 2008. Considerando a importância do estudante se tornar num gestor eficaz de competências comunicacionais, relacionais e autorreguladoras do estudo para melhor lidar com os diversos desafios, tanto na transição para o Ensino Superior como na entrada na vida ativa, o SAPE-IPL tem vindo a intervir ao nível do apoio psicológico e vocacional, apoio psicopedagógico e orientação pessoal, com o objetivo de promover e otimizar, nos estudantes, a utilização e desenvolvimento de estratégias adaptativas, potenciadoras de um maior sucesso académico e de bem-estar em geral. Com este artigo apresentamos as principais linhas de ação e alguns resultados da intervenção que tem vindo a ser desenvolvida pelo SAPE nas cinco Escolas, presentes em três cidades, que integram o IPL. Procuraremos dar conta de alguns dos programas desenvolvidos ao nível da promoção de competências transversais, de estratégias de promoção do sucesso, das atividades no âmbito do apoio psicológico e do tipo de problemáticas mais identificadas. Sistematizaremos ainda informação relativa ao tipo de acompanhamento disponibilizado a públicos mais específicos, como sejam os estudantes M23, os estudantes com Necessidades Educativas Especiais ou os estudantes de CETs. Abordaremos também alguns dos contributos do SAPE ao nível da formação de colaboradores docentes e não docentes.

Introdução

Para além de uma oportunidade de formação científica e profissional, a entrada no Ensino Superior é perspetivada, por muitos estudantes, também como uma oportunidade de promoção do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social. Nesta transição do ciclo de vida, o indivíduo é confrontado com uma série de desafios e mudanças, aos quais deverá

procurar responder adequada e eficazmente, de forma a experienciar uma adaptação positiva e satisfatória.

Tanto para o jovem que terminou o Ensino Secundário como para o adulto que há algum tempo abandonou os estudos e agora resolve retomá-los, estudar no Ensino Superior à luz do Processo de Bolonha significa experienciar um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de autonomia, participação e envolvimento por parte do estudante, implicando-o de forma mais pró-ativa e autorregulada no seu processo de aprendizagem (Almeida, Gonçalves, Soares, Marques, Fernandes, & Machado, 2004; Almeida & Soares, 2004; Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Santos, 2008a; Seco, Alves, Filipe, & Pereira, 2010; Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Duarte, 2012a).

Também a entrada no mercado de trabalho é marcada pela vivência de numerosos e diversos desafios e mudanças, que impõem a necessidade de se ser capaz de desenvolver um portefólio de competências ajustado às exigências emergentes, com ênfase crescente nas competências individuais e interpessoais. Neste contexto, a investigação sobre os processos de transição e adaptação tem fundamentado a construção de programas de intervenção e promoção de competências cujas finalidades se direccionam para o indivíduo e os seus novos contextos, procurando, no entanto, responder adequadamente e de forma preventiva, às especificidades da diversidade de estudantes que crescentemente chegam e saem do Ensino Superior.

Considerando a importância do estudante se tornar num gestor eficaz de competências comunicacionais, relacionais e autorreguladoras do estudo para melhor lidar com os diversos desafios, tanto na transição para o Ensino Superior como na entrada na vida ativa, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) tem vindo a implementar um conjunto de intervenções ao nível do apoio psicológico e vocacional, apoio

psicopedagógico e orientação pessoal, com o objetivo de promover e otimizar, nos estudantes, a utilização e desenvolvimento de estratégias adaptativas, potenciadoras de um maior sucesso académico e de bem-estar em geral, ajudando-o a lidar adequadamente com os novos desafios com que se confronta nas diversas transições que vivencia.

Neste artigo pretendemos partilhar as principais linhas de ação e alguns resultados da intervenção que tem vindo a ser desenvolvida, desde o ano letivo de 2008/2009 até ao momento, pelo SAPE nas cinco Escolas, presentes em três cidades, que integram o IPL. Procuraremos dar conta de alguns dos programas desenvolvidos ao nível da promoção de competências transversais, de estratégias de promoção do sucesso, das atividades no âmbito do apoio psicológico e do tipo de problemáticas mais identificadas. Sistematizaremos ainda informação relativa ao tipo de acompanhamento disponibilizado a públicos mais específicos, como sejam os estudantes M23, os estudantes com Necessidades Educativas Especiais ou os estudantes de CETs. Abordaremos também alguns dos contributos do SAPE ao nível da formação de colaboradores docentes e não docentes.

Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL): breve caracterização

Sendo uma instituição pública de Ensino Superior, situada no centro litoral de Portugal, o IPL compreende 5 escolas, assim organizadas em 4 *Campi*: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS (*Campus 1*), que desenvolve a sua atividade formativa na área das Ciências Sociais e Humanas, Comunicação e Formação de Professores; Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), que forma profissionais nas áreas de Engenharia, Tecnologias da Saúde, Gestão, Marketing, Contabilidade e Solicitadoria; Escola Superior de Saúde (ESSLei), oferecendo formação na área da Saúde (esta escola e a ESTG integram o *Campus 2*); Escola Superior de Artes e Design - ESAD.CR (*Campus 3*), com formação nos domínios das Artes Plásticas, Design

e Artes Performativas; e Escola Superior de Tecnologia e Turismo do Mar – ESTM (*Campus 4*), cujas áreas de formação se centram no Turismo, Gestão e Marketing Turístico, Biologia Marinha e Biotecnologia. Os *Campi 1* e *2* localizam-se em Leiria, o *Campus 3* nas Caldas da Rainha e o *Campus 4* em Peniche. Em 2014/2015, o IPL foi frequentado por cerca de 11000 estudantes, contando com a colaboração de cerca de 900 professores e 400 funcionários não docentes.

Constituído como Unidade Funcional do IPL em julho de 2008, o SAPE tem como objetivos gerais a promoção do sucesso académico e bem-estar em geral dos estudantes, bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar com os desafios inerentes aos diferentes processos de transição, gerindo da melhor forma os recursos pessoais, sociais e académicos/profissionais.

Este Serviço desenvolve as suas atividades nos 4 *campi* do IPL, sendo que o âmbito da sua intervenção se centra, sobretudo, em torno de quatro grandes linhas: Apoio Psicopedagógico: procurando apoiar dificuldades académicas previamente identificadas, nomeadamente através de formação no âmbito do desenvolvimento de competências transversais; Apoio Psicológico e Orientação Vocacional: procurando ajudar os estudantes a otimizarem recursos de forma a evitarem situações de crise e a diminuir vulnerabilidades, retirando o máximo de proveito das suas opções e decisões; Orientação e Acompanhamento Pessoal e Social: através da participação em atividades de acolhimento do estudante recém-chegado, no sentido de facilitar a sua integração e adaptação à instituição e à cidade, valorizando o acompanhamento dos novos colegas por alunos mais avançados nos Cursos; Formação de docentes e de colaboradores não docentes do IPL; e Outras atividades (investigação, formação externa, etc.).

Da equipa do SAPE fazem parte três psicólogos e uma colaboradora *front office* em cada Escola (que apoia o serviço em acumulação com outras funções), sob a coordenação de uma docente da área de psicologia.

Âmbito de Intervenção do SAPE/IPL: algumas atividades, alguns dados

Procuraremos incluir aqui alguns dados relativos a atividades organizadas e dinamizadas no âmbito das linhas de intervenção do SAPE, desde o ano letivo de 2008/2009.

Apoio Psicopedagógico

Os resultados da investigação mostram que a promoção de competências transversais conduz a uma melhoria do desempenho académico, social e profissional, com reflexos positivos na perceção da qualidade de vida em geral do estudante (Jardim & Pereira, 2006; Lopes et al., 2006; Consejero et al., 2008; Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Duarte, 2012a, 2012b). De facto, ajudar os estudantes a serem bem-sucedidos na vida pessoal, académica e/ou profissional implica, por parte das instituições de Ensino Superior, uma aposta no desenvolvimento das denominadas competências transversais ou *soft skills*, entendidas como aquelas que sendo comuns a diversas atividades se relacionam com a capacidade de gerir os recursos do eu (competências intrapessoais), de relacionamento (competências interpessoais) e de desempenhar funções académicas e/ou profissionais. Desta forma, importa perspetivar um conjunto de ações implementadas e avaliadas organizadamente, de forma a desenhar-se um programa de intervenção que procure satisfazer um conjunto de necessidades e desenvolva as competências exigidas para uma mudança positiva.

Considerando a importância do estudante se tornar num gestor eficaz de tais competências transversais para melhor lidar com os desafios que experiencia ao longo das diversas transições, desde o ano letivo de 2008/2009 que o Serviço de Apoio ao Estudante do IPL tem vindo a implementar um conjunto de programas de formação dinamizados com o objetivo de otimizar o desenvolvimento de estratégias promotoras de um maior sucesso académico e bem-estar, em geral, do estudante. Estas ações de formação têm como público-alvo os estudantes a frequentarem Cursos

de 1.º e 2.º Ciclos e Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) em todas as Escolas do IPL. Com duração temporal variável, estas ações decorrem nos diversos *campi* do IPL, com enfoque em metodologias centradas no estudante, através do recurso a exercícios práticos, *role-playing*, partilha e debate de ideias. A sua divulgação é efetuada através do envio de *email* para todos os estudantes, respetivas Associações/Núcleos, endereços de curso, docentes e Coordenadores de Curso. É promovida também a sua divulgação no blogue do SAPE e redes sociais. No âmbito deste tipo de proposta formativa, desenvolvemos programas de 9h, sessões de 2h/3h ou formação ao longo do ano letivo com duração a variar entre as 15h e as 18h.

Programas de formação de competências (9h)

Incentivar estratégias adequadas ao trabalho e ao estudo, promover o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e estudantes e alunos entre si, com vista a um acompanhamento mais personalizado do processo de ensino-aprendizagem, maximizando-se, assim, o potencial cognitivo, científico e interpessoal de cada um (Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2006; Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Santos, 2008b; Seco, Alves, Filipe, & Pereira, 2010a; Seco, et al., 2011; Seco et al., 2012a) são algumas linhas de intervenção, com o objetivo principal de motivar o estudante a prosseguir, com satisfação, a sua vida académica no Ensino Superior, gerindo da melhor forma os seus recursos pessoais e usufruindo o melhor possível dos recursos institucionais.

Para o efeito, através dos programas de formação no âmbito da Gestão do Tempo e do Estudo, tem-se pretendido implementar uma intervenção que otimize as estratégias cognitivo- motivacionais facilitadoras dos processos de autorregulação, sendo desenvolvidas atividades e propostas de intervenção que ajudem o estudante a lidar adequadamente com as especificidades, pressões e desafios decorrentes da entrada no Ensino Superior, no sentido de promover o seu sucesso académico à luz dos

paradigmas de Bolonha.

Com os programas de promoção de competências nas áreas de Comunicação e Inteligência Emocional e de Gestão de Conflitos e *Stress*, tem sido nossa intenção desenvolver e implementar nos estudantes do IPL um conjunto de competências de natureza intra e interpessoal perspectivadas como importantes para a promoção do seu desenvolvimento global e harmonioso (Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Santos, 2008a; Seco, Alves, Filipe, & Pereira, 2010a). Em 3 sessões de 3 horas, desenvolvem-se atividades que, de algum modo, permitem que o estudante se torne mais capaz de lidar eficazmente com as pressões e desafios colocados pelo contexto de ensino superior, não só a nível académico, mas também ao nível afetivo, pessoal e social.

Com os programas de Técnicas de Procura de Emprego, Elaboração de CV's e Portefólios pretende-se dinamizar uma intervenção que optimize as estratégias de procura de emprego, no sentido de promover uma transição e integração bem-sucedida no mercado de trabalho, não só dos futuros profissionais, como também dos atuais trabalhadores-estudantes (Seco, Alves, Filipe, & Pereira, 2009; Seco et al., 2010b).

Este tipo de formação tem vindo a ser organizada em torno de dois grandes tópicos - autoconhecimento e competências de procura de emprego - tendo como objetivo o desenvolvimento de estratégias que permitam ao estudante do IPL ter uma atitude proativa e positiva face à procura de emprego e gestão da carreira.

Formação de competências para estudantes do 1º ano

Considerando as particularidades das mudanças experienciadas pelos estudantes do 1º ano e comprovadas por diversas investigações (Schlossberg et al., 1995; Dias & Fontaine, 2001; Soares, 2003; Pinheiro, 2004; Nóvoa, 2005; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2006; Seco, 2011), desde o ano letivo de 2012/13 que têm vindo a ser promovidos Programas de Formação de

Competências Transversais, tendo como público-alvo os estudantes do 1.º ano de algumas das Escolas do IPL. Com estas ações, pretende-se contribuir para a sua melhor integração/adaptação à instituição e para o desenvolvimento das suas *soft skills*, abordando-se vários temas relacionados com esta fase de transição e com toda a nova dinâmica que o ensino superior comporta.

Em articulação com as Direções das Escolas, respetivos Coordenadores de Curso e docentes, a formação é dinamizada ao longo do 1º ano, tendo por base um conjunto de 4 a 6 sessões que abordam tópicos como: Oficina 1: Cheguei ao Ensino Superior e agora?; Oficina 2: Gestão do Estudo; Oficina 3: Começar ou adiar?; Oficina 4: Lidar com a ansiedade; Oficina 5: Trabalhar em equipa e gerir conflitos; Oficina 6: Comunicar em público. Cada uma destas sessões tem 2h ou 3h de duração, decorrendo em tempo letivo de diferentes unidades curriculares, depois de previamente agendado com os docentes. Tal como nas outras formações, são utilizadas, sobretudo, metodologias centradas no estudante, com base em exercícios práticos e de *brainstorming*, assim como dinâmicas de grupo com recurso a *role playing*. Após a formação os participantes procedem à sua avaliação, em função do grau de satisfação e interesse, através de um questionário previamente construído para o efeito.

Desenvolvimento de competências: ações diversas

Procurando dar resposta a sugestões e pedidos de alguns estudantes, docentes, Coordenadores de Curso e Direções das Escolas, têm sido desenvolvidos também outros Seminários e Oficinas destinados aos estudantes do IPL, sobre temáticas diversas. A título de exemplo, e a pedido das Direções das Escolas e no sentido de promover competências de comunicação e relacionamento interpessoal e o desenvolvimento da inteligência emocional dos delegados de turma/curso, a equipa do SAPE tem vindo a desenvolver formação específica para este público-alvo, sob a temática “O delegado como mediador”, experiência formativa que conduziu à

necessidade de elaboração do Manual do Delegado, acessível em <http://sape.ipleiria.pt/manual-delegado/>

Programas de formação de competências em formato *online* ou MOOC

Atendendo à diversidade de estudantes que crescentemente têm chegado ao IPL e às suas especificidades, desde o ano letivo de 2012/13 que o SAPE em articulação com a Unidade de Ensino a Distância (UED), tem vindo a promover formação em Gestão do Tempo em formato *online*, dinamizada na plataforma UP2U (<http://up2u.ipleiria.pt/>), com base num conjunto de ferramentas *web* que permitem uma abordagem dinâmica e interativa da temática. Este programa de formação, organizado em 4 módulos (cada um deles com a duração de uma semana), tem como objetivo fomentar o desenvolvimento de estratégias promotoras de uma gestão do tempo mais otimista e eficaz, abordando tópicos como a definição de objetivos, gestão do tempo e de prioridades e planificação de atividades. Seguindo a estratégia de internacionalização do IPL e com o objetivo de se abranger um maior número de formandos, em 2014/15, este curso foi transformado em MOOC (*Massive Open Online Course*).

Desde o ano letivo de 2013/14 que o IPL, via plataforma digital UP2U, e também através da sua Unidade de Ensino a Distância, tem vindo a dinamizar o Curso Agenda Exames. Considerando as especificidades da modalidade de ensino a distância, e em articulação com a UED, à equipa do SAPE coube a preparação e dinamização do módulo "*Organiza o estudo e prepara a tua agenda*". Com a duração de uma semana, pretende-se com este módulo, trabalhar algumas estratégias de gestão do tempo e de prioridades, tendo em vista a preparação dos exames nacionais. Na Tabela 1 apresenta-se o número participantes nas diversas ações de formação de competências nos 2 últimos anos letivos.

Tabela 1

Número de estudantes envolvidos em formação de competências entre 2013/14 e 2014/15

Desenvolvimento de competências	Nº de participantes
Formações de gh	340
Formações para estudantes 1º ano	477
Outras formações	675
Formações <i>online</i>	30
Formações MOOC	111

Todas as formações são gratuitas e conferem certificado de participação, sendo que algumas podem ser creditadas no Suplemento ao Diploma. Para efeitos de avaliação e monitorização das diferentes propostas formativas, é pedido aos estudantes que, no final de cada ação, respondam, de forma anónima e confidencial, a um questionário de avaliação construído para o efeito. Os resultados médios obtidos até ao momento permitem-nos perceber que os estudantes, na sua generalidade, avaliam as propostas formativas de forma globalmente muito satisfatória, perspetivando-as como muito úteis e importantes para o seu desenvolvimento.

Apoio disponibilizado a públicos mais específicos

Ainda no âmbito do apoio psicopedagógico e em articulação com docentes, Coordenadores de Curso e Direções, o SAPE tem colaborado na operacionalização dos Planos de Recuperação e Intervenção para Estudantes em Risco de Abandono Escolar e Trabalhadores-Estudantes, planos definidos também em articulação com Direções, Coordenadores de Curso e Docentes. Depois de se contextualizarem as razões de potencial insucesso/abandono escolar de determinado estudante, procura-se sugerir alternativas que lhe permitam prosseguir o plano de estudos com mais sucesso.

Mais recentemente, também o IPL tem vindo a acolher um número crescente de estudantes adultos não tradicionais (EANT), estudantes que, por razões diversas, deixaram o sistema formal de ensino e apresentam

determinadas especificidades sociodemográficas, motivacionais, académicas, familiares e profissionais que se refletem em dificuldades diferenciadas em relação aos jovens que vêm diretamente do Ensino Secundário (Oliveira, 2007; Seco, Pereira, Alves, & Filipe, 2013).

Por estarem afastados do sistema de ensino há algum tempo, os EANT salientam, entre as dificuldades mais sentidas, a falta de rotinas e de certas competências de estudo que não foram mantidas ou suficientemente treinadas, o que frequentemente os leva a não se sentirem competentes e com capacidade para lidarem eficazmente com os desafios com que se deparam. Sublinham, também, as dificuldades ao nível da gestão do tempo e da adequação das estratégias de estudo a utilizar face às exigências requeridas pelas dinâmicas do Ensino Superior.

Conscientes destas especificidades e dificuldades dos EANT, o SAPE tem vindo a apostar no desenvolvimento de uma intervenção que permita ajudar estes estudantes a ultrapassarem os obstáculos iniciais e a desenvolverem as competências necessárias para alcançarem o sucesso académico e o bem-estar em geral. Entre algumas das atividades desenvolvidas, destacamos a disponibilização de apoio psicológico em horário ajustado às suas agendas e a promoção de formação específica para o desenvolvimento de competências em torno da gestão do tempo e da adequação das estratégias de estudo e de concentração requeridas pelo ensino superior. Também o desenvolvimento da formação *online* decorreu um pouco das necessidades identificadas neste grupo de estudantes

O SAPE tem vindo a colaborar também nos esforços desenvolvidos pelo IPL, no sentido de dar resposta aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais, procurando promover a sua inclusão e igualdade de oportunidades. Com o objetivo de se proceder a uma primeira estimativa dos estudantes com NEE matriculados em cada ano letivo, no 1.º ano de qualquer uma das 5 escolas do IPL, o SAPE desenvolveu um questionário preenchido, pelos estudantes, aquando do registo da matrícula *online*. Os dados obtidos são

tratados com base na garantia da confidencialidade da informação. Porém, um dos itens do questionário contém informação sobre o Serviço de Apoio ao Estudante, para o caso dos alunos que ao referirem alguma NEE, e se assim o pretenderem, possam ser contactados, a fim de serem apoiados. Para o efeito é solicitado que disponibilizem o(s) seu(s) contacto(s). No início do ano letivo, são então contactados pela equipa do SAPE e, caso compareçam à 1ª sessão agendada, começam desde logo a ser acompanhados, não só no âmbito da especificidade da NEE que apresentam como também na orientação e acompanhamento dentro da instituição, por ex., ao nível do pedido de Estatuto de Estudante com NEE previsto na Secção III, artigos 129º e seguintes do *Regulamento Geral da Formação Graduada e Pós-Graduada no Instituto Politécnico de Leiria e Regimes Aplicáveis a Estudantes em Situações Especiais*.

Entre 2012/13 e 2014/15, registaram-se cerca de 35 estudantes com estatuto de NEE no IPL, predominando os casos de dislexia, deficiência motora, visual e auditiva. Neste contexto, e em articulação com uma docente da área da linguística do Centro de Investigação em Inclusão e Acessibilidade em Ação (iACT)/IPL, o SAPE tem vindo a prestar um serviço de avaliação psicológica e acompanhamento psicopedagógico a estudantes com Dificuldades de Aprendizagem Específicas – DAE (dislexia, disortografia e disgrafia). Desta forma, em função dos resultados da avaliação psicológica realizada e face à manifestação de interesse e disponibilidade dos estudantes, são delineadas estratégias de intervenção que, no presente ano letivo, foram implementadas individualmente (Alves, Pereira, Filipe, Seco, & Pereira, 2010).

No sentido dos docentes do IPL poderem lidar o mais adequadamente possível com estudantes com NEE, o SAPE em colaboração com outros Serviços/Unidades do Instituto, elaborou o manual *Necessidades Educativas Especiais: Manual de Apoio para Docentes*, acessível em <http://sape.ipleiria.pt/manual-apoio-docentes/>. Organizou ainda um conjunto de informações e sugestões destinadas aos estudantes e sistematizadas no guia *Necessidades Educativas Especiais: Manual de Apoio*

para *Estudantes*, disponível em <http://sape.ipleiria.pt/manual-apoio-estudantes/>.

Apoio Psicológico e Orientação Vocacional

Considerando que o processo de desenvolvimento pessoal e adaptação a novos contextos pode despoletar situações de crise, revela-se de extrema importância o apoio prestado aos estudantes em consulta individual de Psicologia, assente numa relação terapêutica segura e de confiança. Ao disponibilizar serviços de apoio psicológico, ao diagnosticar e intervir em problemas de comportamento e na definição de planos de intervenção, pretendemos auxiliar os estudantes a percorrerem um trajeto de sucesso pessoal e académico.

Os estudantes procuraram o SAPE por iniciativa própria, através de colegas/amigos e familiares, ou encaminhados por docentes e/ou Coordenadores de Curso, bem como pelos Serviços do IPL. Para ter acesso a uma consulta de psicologia de cariz individual e gratuita, os estudantes efetuam uma marcação prévia da sessão por *email*, telefone ou junto das colaboradoras do Serviço presentes em cada uma das Escolas do IPL. Analisando as exigências de intervenção nas diferentes problemáticas acompanhadas em consulta, os psicólogos do SAPE promovem, sempre que possível, a periodicidade semanal ou quinzenal das sessões.

Na sua generalidade, em contexto terapêutico são trabalhadas competências pessoais, sociais e académicas; técnicas de relaxamento; estratégias para lidar com o stresse; autoanálise emocional; estratégias de autorregulação do estudo e da aprendizagem; entre outras. Sempre que a intervenção psicoterapêutica exige uma intervenção multidisciplinar, procede-se ao encaminhamento para os técnicos especialistas e/ou entidades que permitam uma resposta mais adequada a cada uma das situações.

Desde 2008/2009 foram realizados mais de 8500 atendimentos, entre estudantes das várias Escolas, assim distribuídos por ano letivo (Tabela 2).

Tabela 2

N.º de atendimentos em consulta individual realizados desde o ano letivo de 2008/2009

Ano Letivo	Total
08/09	734
09/10	1206
10/11	776
11/12	1071
12/13	1744
13/14	1383
14/15	1632

De um modo geral, os diagnósticos mais frequentes na consulta do SAPE apontam para a primazia de problemas relacionados com a ansiedade, depressão, conflitos no relacionamento afetivo e problemas de adaptação ou problemas académicos, corroborando resultados de outros levantamentos epidemiológicos (Joyce, Ross, Vander Wal, & Austin, 2009). O nível elevado de perturbações de personalidade também acompanha os valores obtidos em estudos realizados noutras realidades de ensino superior, com um apontamento especial na preocupação para o aumento da severidade dos problemas referidos pelos estudantes do ensino superior (Erdur-Baker et al., 2006).

Em termos de intervenção psicológica sobressaem as situações, nomeadamente perturbações da ansiedade, que apontam para a primazia de um apoio psicológico assente numa abordagem breve com técnicas cognitivo-comportamentais ou similares (Norton & Price, 2007).

A intervenção psicológica disponibilizada aos estudantes ganha ainda mais importância quando se revela necessário integrar a promoção de estratégias de *coping*, de métodos de estudo e organização pessoal, de apoio no desenvolvimento do autoconceito do estudante, com o suporte necessário

para a diminuição da prevalência de perturbações mentais na idade adulta (Pereira et al., 2006; Pereira, Seco, Filipe, & Alves, 2010; Filipe, Seco, Pereira, & Alves, 2012).

Formação de docentes e de colaboradores não docentes

Formação de docentes

Considerando que um número crescente de investigações tem vindo a sublinhar o pressuposto de que uma boa qualidade da adaptação ao ensino superior passa pelo grau de ajustamento e correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos estudantes e os recursos, funcionamento, clima organizacional, tipo de propostas formativas e oportunidades oferecidas pela instituição e tendo como pano de fundo as alterações decorrentes do Processo de Bolonha decorre, então, a necessidade de se refletir sobre a relevância da formação dos professores do Ensino Superior para a mudança de atitudes e valores face ao novo paradigma de ensinar e aprender (Tavares & Huet, 2001; Nóvoa, 2005; Huet, 2011). Operacionalizar a mudança inerente à necessidade de reconversão do papel do professor do ES, que assim “passa do clássico papel de transmissor do conhecimento para o de organizador da aprendizagem, facilitador que estrutura situações, motiva, orienta processos, tutela e avalia desempenhos” (Rodriguez et al., 2009, p. 2), constitui um dos desafios das instituições do ensino superior, na perspetiva de que um ensino de qualidade dependerá, em grande parte, do envolvimento dos seus docentes nas suas práticas e na (re)organização dos *curricula*.

Esta preocupação tem vindo a ser sustentada pela investigação, que tem vindo a sublinhar a importância crescente da natureza e qualidade das práticas pedagógicas dos docentes do Ensino Superior para a promoção do sucesso académico dos seus estudantes, em particular, e do bem-estar em geral (Cachapuz, 2001; Rodriguez, 2002; Almeida et al., 2004; Correia, Gonçalves, & Pilé, 2005; Flores et al., 2006; Lourtie, 2008; Huet, 2011; Seco, 2011;

Seco et al., 2012c; Brites Ferreira et al., 2012), sendo que, como afirma Cachapuz (2001, p. 55), "a atividade docente no Ensino Superior é uma tarefa complexa e exigente quer sob o ponto de vista intelectual, quer social e envolve competências que podem ser adquiridas e melhoradas". A formação pedagógica passou, assim, a estar no centro das recomendações de todos os organismos europeus de promoção e validação da qualidade das instituições de ensino superior.

Assim, e considerando a crescente tomada de consciência da importância do papel do professor na implementação das mudanças na relação pedagógica à luz dos paradigmas de Bolonha e da sua centralidade como fator potenciador do desenvolvimento global do estudante e do seu sucesso académico, desde o ano letivo de 2008-2009 que o SAPE tem vindo a dinamizar algumas propostas formativas para os docentes das suas cinco Escolas, como se pode ver na Tabela 3.

Tabela 3

Alguns dados relativos à formação de docentes do IPL

Ano Letivo	Formação	Nº de participantes
08/09	Competências de Estudo e Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior	44
08/09	Pedagogia e Desenvolvimento Curricular no Contexto de Bolonha	101
08/09	Tutoria: moda ou necessidade?	53
08/09	Ensinar e Supervisionar num contexto de mudança: os desafios de Bolonha	87
09/10	Temos os cursos adequados a Bolonha... e agora? Sobre a implementação no terreno de estratégias de aprendizagem centradas no aluno	95
10/11	O Papel do Professor Tutor - Programa de Tutorado	54
10/11	Ensinar e Investigar: novas ferramentas de pesquisa e de informação	47
11/12	VOZ 1.0: Workshop de Voz para Profissionais	15
11/12	Integrar estudantes com Necessidades Educativas Especiais no IPL	56

12/13	Práticas de <i>Coaching</i> para estudantes de baixo rendimento académico	39
12/13	Apresentações emocionalmente inteligentes	70
13/14	<i>Coaching</i> para docentes	6

A maioria destas formações foi dinamizada por formadores externos ao IPL, professores de outras instituições de ensino superior. Outras dinamizadas pela equipa do SAPE ou por formadores internos.

A divulgação das formações foi efetuada pela coordenadora do SAPE através do envio de *email* para todos os docentes das cinco Escolas do IPL, seguindo-se, alguns dias depois, nova divulgação desta vez enviada pelas Direções das respetivas Escolas. Da informação divulgada constava uma breve sinopse da ação proposta, nota curricular do formador e ficha de inscrição. Procedeu-se também à divulgação na página eletrónica do IPL e de cada uma das suas Escolas e, ainda, no blogue do SAPE acessível em www.sape.ipleiria.pt e nas redes sociais da instituição. As inscrições revestem-se de carácter facultativo.

Para efeitos de avaliação e monitorização das diferentes propostas formativas, foi pedido aos docentes participantes que, no final de cada ação, respondessem, de forma anónima e confidencial, a uma Ficha de Avaliação construída para o efeito. Considerando os valores médios então obtidos nesta avaliação, podemos afirmar que, na sua generalidade dos casos, as propostas formativas foram valorizadas positivamente pelos professores participantes, perspetivando-as como úteis para uma melhor adequação das suas práticas e para a promoção do sucesso académico dos seus estudantes (Seco, Alves, Pereira, Filipe, & Duarte, 2011).

Formação colaboradores não docentes

Respondendo a um pedido específico da Direção de Serviços de Recursos Humanos (DSRH) e dos Serviços de Documentação do IPL, a equipa do Serviço de Apoio ao Estudante tem vindo a dinamizar, também, formação para funcionários não docentes. Estas ações de formação tomam

como objetivo potenciar a gestão de equipas e otimizar a comunicação e o trabalho desenvolvido na instituição pelos colaboradores não docentes. Importa registar que também estas ações tomam como meta principal um melhor atendimento aos estudantes que recorrem a estes funcionários e aos Serviços a que pertencem.

Na Tabela 4 é possível ver alguns dos temas desenvolvidos e o número de colaboradores não docentes envolvidos.

Tabela 4

Alguns dados relativos à formação de colaboradores não docentes

Ano Letivo	Formação	Nº de participantes
09/10	Para uma gestão otimista do tempo e do stresse	50
10/11	Gestão do Tempo	188
11/12	<i>Team building</i> e Gestão de Conflitos	80
11/12	Gestão do Tempo	60
13/14	Comunicação A(sser)tiva	10
13/14	Comunicação Organizacional	264

No final de cada uma das ações, os formandos preenchem um questionário de satisfação previamente elaborado pela DSRH. Os resultados sugerem uma avaliação muito positiva por parte dos participantes, destacando-se a importância atribuída pela maior parte dos colaboradores não docentes a este tipo de formações para a melhoria do seu desempenho profissional e desenvolvimento pessoal.

Outras atividades da equipa do SAPE

Para além das atividades detalhadas até ao momento, a equipa do SAPE tem vindo a desenvolver muitas outras, como sejam: (i) Formação dinamizada em escolas secundárias ou outras instituições do ensino superior; (ii) Organização de encontros científicos, tendo como público-

alvo sobretudo os psicólogos escolares; (iii) Desenvolvimento de investigação com participação em eventos científicos e publicações, listadas em <http://sape.ipleiria.pt/publicacoes-e-comunicacoes/>, sendo que grande parte das publicações encontra-se acessível em <https://iconline.ipleiria.pt/>

Igualmente se pode referir a sua participação na (i) orientação de estágios no âmbito da Ordem dos Psicólogos Portugueses, (ii) elaboração de uma *newsletter* enviada regularmente aos estudantes e partilhada no site e redes sociais, (iii) programa mensal na Rádio IPLay, rádio alojada numa das Escolas do IPL, sobre tópicos relacionados com as valências do SAPE, (iv) elaboração de diversos materiais de apoio, como os já enunciados no texto e outros disponíveis no *site* do SAPE, (v) dinamização e atualização do blogue do SAPE em <http://sape.ipleiria.pt/> e da página de Facebook em <https://www.facebook.com/sapeipl>, (vi) participação em Feiras de Emprego, em representação do IPL, (vii) colaboração em atividades desenvolvidas no âmbito da ligação do SAPE a Redes/Grupos de Apoio no Ensino Superior, como sejam a/o: (a) RESAPES-AP: Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior - <http://resapes.wix.com/web>; (b) GTAEDES: Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior - <http://gtaedes.ul.pt/> (cujas coordenação integra no biénio 2014/16 com as Universidades de Lisboa e de Aveiro).

Conclusão

A promoção do sucesso académico e bem-estar em geral dos estudantes do IPL, bem como o desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar com os desafios inerentes aos diferentes processos de transição, gerindo da melhor forma os recursos pessoais, sociais e académicos/profissionais são os principais objetivos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE).

Neste artigo, procurámos detalhar um pouco mais a comunicação apresentada no Seminário "*Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano*" que decorreu a 7 de setembro de 2015 na Universidade do Minho, comunicação que teve como objetivo principal a partilha, por parte do SAPE, de algumas das boas práticas de apoio ao estudante desenvolvidas no IPL. Procurámos, assim, dar conta, ainda que de forma sumária, de algumas das atividades desenvolvidas ao longo destes 7 anos, através das quais foi nossa intenção operacionalizar e dinamizar as principais linhas de intervenção a que o SAPE se propôs desde a sua constituição como Unidade Funcional do IPL, em julho de 2008.

Para o futuro, perspetivamos a continuidade das linhas de intervenção e investigação apresentadas, procurando, por um lado, reconfigurar propostas em função da crescente diversidade da população estudantil deste Instituto e das mudanças experienciadas a vários níveis e, por outro lado, otimizar sinergias com as redes disponíveis na comunidade, no sentido de maximizar as oportunidades dos estudantes experienciarem um trajeto de sucesso e bem-estar no Instituto Politécnico de Leiria.

Referências

- Almeida, L., & Soares, A. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15 - 40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Soares, A., Marques, A., Fernandes, E., & Machado, C. (2004). *Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no Ensino Superior*. Relatório Final de Projecto. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, S., Pereira, A. P., Filipe, L., Seco, G., & Pereira, M. (2010). Dislexia em Estudantes do Ensino Superior: Alguns dados de intervenção no Instituto Politécnico de Leiria. In Linares, J. & Fuentes, M. (Eds.), *Investigación en Convivencia Escolar: Variables relacionadas*. Editorial GEU (pp. 309-314). ISBN: 978-84-9915-122-9. Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/177>
- Brites Ferreira, J., Seco, G., Abreu, M. O., Dias, I. S., Cadima, R., & Canastra, F. (2012). *Sucesso e Satisfação dos estudantes Finalistas do Instituto Politécnico de Leiria*. Edições Afrontamento: Porto
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior*. Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.

- Cachapuz, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do Ensino Superior. In *A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Consejero, E., Garcia, C., Ibañez, C., & Ortega, F. (2008). Factores psicosociales relacionados com el abandono temporal académico de estudiantes en la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 227-236.
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2005). Insucesso académico no Instituto Superior Técnico. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem: Do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 207-216). Direcção Regional da Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores.
- Dias, M. G., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erdur-Baker, O., Aberson, C. L., Barrow, J. C., & Draper, M. R. (2006). Nature and Severity of College Students' Psychological Concerns: A Comparison of Clinical and Nonclinical National Samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37 (3), 317-323
- Filipe, L., Seco, G., Pereira, A. P., & Alves, S. (2012). *A importância da consulta de Psicologia na promoção da saúde dos estudantes do Instituto Politécnico de Leiria*. Comunicação apresentada 1º Congresso Internacional de Saúde do IPL: Boas práticas para uma saúde melhor. Leiria, 11 de maio.
- Flores, M. A., Carvalho, A. M., Arriaga, C., Aguiar, C., Alves, F. F., Viseu, F., Morgado, J. C., Costa, M. J., & Morais, N. (2006). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho
- Huet, I. (2011). Formação Pedagógica de Docentes no Ensino Superior: Casos de boas práticas. In A. Noutel (Ed.), *Papel das Universidades para uma Europa do conhecimento*. Porto: Universidade Lusíada Editora.
- Huet, I., & Tavares, J. (2005). O envolvimento do professor universitário no processo de ensino- aprendizagem. Estudo de caso. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Desenvolvimento e Aprendizagem: Do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 217-225). Direcção Regional da Ciência e Tecnologia: Universidade dos Açores.
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Asa Editores.
- Joyce, A. W., Ross, M. J., Vander Wal, J. S., & Austin, C. C. (2009). College Students' Preferences for Psychotherapy Across Depression, Anxiety, Relationship, and Academic Problems. *Journal of College Student Psychotherapy*, 23(3), 212-226.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lourtie, P. (2008). *A relação pedagógica no Processo de Bolonha*. Comunicação apresentada no *Workshop* organizado pela RESAPES-AP e Conselho Pedagógico do Instituto Superior Técnico.
- Norton, P. J., & Price, E. C. (2007). A meta-analytic review of adult cognitive-behavioral treatment outcome across the anxiety disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195(6), 521-531.
- Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3).

- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., & Melo, A. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico do estudante universitário: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59.
- Pereira, A. P., Seco, G., Filipe, L., & Alves, S. (2010). A consulta de apoio psicológico no Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria (SAPE/IPL). In H. Pereira, L. Branco, F. Simões, G. Esgalhado, & R. Afonso (Eds.), *Educação para Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado*. Covilhã: Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior (pp. 1033-1042). ISBN: 978-989-96996-0-1. Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/352>
- Pinheiro, M. R. M. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: O princípio depois de um fim. *Aprender*, 9-20.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rodriguez, G. (2002). El reto de enseñar hoy en la Universida. In *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 49-58). Malaga: Aljibe.
- Rodriguez, S., Nuñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosário, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 2(4), 1-7.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition* (2 ed.). New York: Springer.
- Seco, G. (2011). Jovens adultos em transição para o Ensino Superior: Desafios e contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In A. Noutel (Coord.), *O papel das Universidades para uma Europa do Conhecimento* (pp. 27-36). Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Santos, C. (2008a). Promoção de Competências de Comunicação e de Relação: Contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 409-418. Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/60>
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Santos, C. (2008b). Promoção de Estratégias de Estudo: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 295-303. Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/59>
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., & Pereira, A. P. (2009). Transição para o mercado de trabalho: Competências Pessoais e Sociais. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 1638-1653). Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/150>
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., & Pereira, A. P. (2010a). Development of study and communication competences in the transition to higher education. In R. Zukauskienė (Ed.), *Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology*. Medimond Press: Itália (pp.187-192). Acessível em http://www.medimond.com/proceedings/moreinfo/20090818_index.pdf
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., & Pereira, A. P. (2010b). The importance of transverse competences development in the transition from higher education to activ life. In R. Zukauskienė (Ed.), *Proceedings of the XIV European Conference on Developmental Psychology*. Medimond Press: Itália (pp.181-186). Acessível em

- http://www.medimond.com/proceedings/moreinfo/20090818_index.pdf
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Duarte, A. L. (2012a). *Como ter sucesso no Ensino Superior: Guia prático do estudante segundo Bolonha*. Lisboa: Edições Pactor/LIDEL.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Duarte, A. L. (2012b). Desenvolvimento de competências transversais no Ensino Superior: A experiência do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In Noutel, A., Brutton, E., Pires, G. & Huet, I. (Orgs), *Ensino Superior: Saberes, experiências e desafios*. Ideia Editora, com o apoio AFIRSE (secção brasileira)
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Duarte, A. L. (2012c). Formação de docentes no Ensino Superior: A experiência do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. *Revista Ibero-Americana de Ensino Superior*, 3(6). Disponível em http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/103/html_13
- Seco, G., Pereira, A. P., Alves, S., & Filipe, L. (2011). Promoção de competências transversais e sucesso académico no ensino superior. *Pedagogia no Ensino Superior*, 19, 29-47. Acessível em <http://issuu.com/ndsim/docs/n19opdes?mode=embed&layout=http%3A%2F%2Fskin.issuu.com%2Fv%2Flight%2Flayout.xml&showFlipBtn=true>
- Seco, G., Pereira, A. P., Alves, S., & Filipe, L. (2013). Non-traditional Adult Students in the Polytechnic Institute of Leiria (PIL): Challenges for the Student Support Service (SSS). *Proceedings of the Conference «Non-traditional students in Higher Education: Looking beyond (in) success and dropout»* (pp. 90-109). Faro: Universidade do Algarve.
- Acessível em <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/882>.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2006). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alcapões*. Politécnica - Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho: Braga.
- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no Ensino Superior. In *III Simpósio - Pedagogia na Universidade*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M., Peixoto, E., & Ferreira, J. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484.

9 TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO: VARIÁVEIS INTERVENIENTES E MEDIDAS DE ATUAÇÃO

Leandro S. Almeida, Alexandra M. Araújo¹¹ & Carla Martins
(Universidade do Minho)

Resumo

As questões em torno da transição e a adaptação académica dos estudantes que ingressam no Ensino Superior ganharam relevância nos últimos anos face à massificação e à heterogeneidade progressiva desta população ingressante. A investigação destaca que nem sempre os estudantes são detentores dos níveis de competência e de maturidade necessários para ultrapassar as exigências ou desafios do novo contexto de ensino. Decorrem daqui dificuldades várias que, no limite, podem desencadear situações de insucesso académico e mesmo de abandono, situações precisamente mais frequentes junto dos estudantes do 1º ano. Na análise desta problemática, descrevemos algumas variáveis sociofamiliares de pertença e outras características pessoais que podem traduzir maiores dificuldades na adaptação dos estudantes, apresentando genericamente resultados de alguns estudos com estudantes do 1º ano da Universidade do Minho, em termos das suas expectativas académicas e das dificuldades que antecipam na sua adaptação. Por último, apontamos algumas linhas de intervenção essencialmente preventiva das dificuldades mais frequentes no processo de adaptação dos estudantes, destacando o papel dos pares, dos professores, dos serviços e da instituição no seu todo.

Introdução

Em Portugal têm aumentado as preocupações e os estudos em torno da qualidade de formação e do sucesso académico dos estudantes no Ensino Superior (ES). Tal como noutros países mais desenvolvidos, concluída uma fase de expansão e de maior democratização do acesso ao ES, importa agora assegurar a permanência dos alunos, o seu desenvolvimento psicossocial, a qualidade da sua formação e a conclusão efetiva dos seus graus académicos. Neste quadro, alguma investigação tem estudado a transição e adaptação dos

¹¹ (*) Investigadora de Pós-doutoramento no Centro de Estudos em Educação (CIEEd-UM), com bolsa atribuída pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/85856/2012). Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Portucalense, Porto.

estudantes ao ES, justificando essa incidência com as taxas mais elevadas de abandono e de insucesso precisamente no decurso do 1º ano (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; García-Ros & Pérez-González, 2009; Kitsantas, Winsler, & Huie, 2008; Lassibille & Navarro, 2007; Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Martín, Tirado, Ortega, & Diaz, 2011; Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009; Seco, 2011; Soares, Guisande, & Almeida, 2007).

Dada a maior democratização do acesso ao ES em Portugal nas últimas décadas, assiste-se hoje a uma população mais heterogénea em termos de características sociodemográficas e de preparação académica (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; CIPES, 2008; Machado dos Santos, 2000; Saavedra, Vieira, Araújo, Faria, Silva, Loureiro, & Taveira, 2011). Mesmo tratando-se de um nível de ensino de frequência não obrigatória, esta heterogeneidade inclui alunos “não-tradicionais” e estudantes que, mesmo ingressando na sequência da conclusão do Ensino Secundário, chegam ao ES com projetos vocacionais de qualidade diversa e igualmente diferenciados em termos das suas competências escolares, habilidades cognitivas e motivações académicas.

Tomando a investigação nacional e internacional na área, incluindo os nossos estudos com os estudantes da Universidade do Minho, descrevemos algumas variáveis pessoais e contextuais implicadas na transição e adaptação, assim como no sucesso académico. Este elencar de variáveis, longe de ser exaustivo, permitir-nos-á, sobretudo, apontar algumas medidas para a promoção do sucesso académico dos estudantes, dando particular atenção aos estudantes do primeiro ano pelas razões já descritas. Procuraremos ilustrar como tais medidas podem tomar os alunos e os professores, os Serviços e a própria Instituição, como agentes do apoio aos estudantes que experimentam maiores dificuldades na sua adaptação académica, num sentido amplo.

Variáveis pessoais e contextuais da transição e adaptação académica

Algumas variáveis psicológicas e sociais podem aqui ser elencadas procurando mostrar a complexidade, pelo menos para alguns alunos, da sua transição e adaptação ao ES. Trata-se de um processo multivariado na sua natureza e em que o impacto de tais variáveis ocorre através de interação e multiplicação de efeitos. Aliás, a par de variáveis individuais dos estudantes, aqui incluindo variáveis pessoais e socioculturais, também algumas variáveis do contexto académico merecem ser referidas dada a sua relevância no problema em análise.

Ao nível das variáveis psicológicas dos estudantes, a investigação refere a importância do seu nível de maturidade psicossocial e as suas competências de regulação e planificação da aprendizagem. Mesmo falando em jovens-adultos, nem sempre os estudantes estão suficientemente preparados para as novas exigências e desafios que enfrentarão, em particular nos domínios académico e interpessoal. Dificuldades de autonomia e de autorregulação, por exemplo na gestão do tempo e tarefas académicas, podem influenciar negativamente a sua adaptação ao ES (Chickering & Reisser, 1993; Rosário, Núñez, Gonzalez-Pienda, Valle, Trigo, & Guimarães, 2010; Seco, 2011). Uma maior maturidade psicológica dos estudantes tem um efeito positivo na moderação do stress associado à transição (Pinheiro, 2003; Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2009). Por outro lado, estudantes mais autónomos mostram-se mais otimistas, autoeficazes e empreendedores no seu acesso ao ES, explorando mais o novo contexto académico, desenvolvendo mais rapidamente novas relações interpessoais e apresentando níveis mais elevados de bem-estar, compromisso e realização académica (Brissete, Scheier, & Carver, 2002; Ruthig et al., 2009).

Falando destes desafios e *stress* experienciado pelos estudantes, importa clarificar a relevância e necessidade de tais desafios para o desenvolvimento dos estudantes. A investigação tem prestado alguma atenção ao desenvolvimento psicossocial do jovem-adulto no contexto

universitário, sugerindo o impacto positivo das exigências do ES a diversos níveis (Chickering & Reisser, 1993): desenvolvimento de competências (intelectual, física e social), desenvolvimento emocional (gestão de medos, frustrações, ansiedade), desenvolvimento da autonomia e interdependência na relação com os pares e a família, desenvolvimento da identidade (imagem corporal, orientação sexual, autoconceito e autoestima), desenvolvimento de relações interpessoais seguras pautadas por intimidade, tolerância e aceitação das diferenças, desenvolvimento de um sentido de vida (definição de objetivos, reconhecimento de interesses e preferências pessoais e compromisso com escolhas vocacionais), e desenvolvimento da integridade (sistema de valores, conciliação dos interesses pessoais com interesses sociais, conciliação de papéis). Assim sendo, o ES cumpre a sua missão colocando desafios e apelando ao desenvolvimento de novas competências por parte dos estudantes. A questão central será não a de eliminar ou diminuir a exigência colocada, mas assegurar oportunidades para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos estudantes, nomeadamente criando formas de apoio à integração daqueles que não possuem os recursos pessoais suficientes para o sucesso nesta transição. Os alunos mais fragilizados do ponto de vista da sua autonomia psicológica devem merecer o apoio das instituições de ES por forma a não se criarem ruturas insuperáveis, desencadeando situações de desânimo, insucesso e abandono. Importa, assim, que a democratização do acesso seja acompanhada de medidas favoráveis ao sucesso generalizado dos estudantes por parte das instituições.

Ainda em termos de variáveis pessoais, podemos também valorizar o impacto de variáveis socioculturais dos estudantes. Por exemplo, alguma pesquisa nacional aponta que a Universidade face ao Politécnico, ou os cursos de ciências e engenharias face aos cursos de humanidades, aparecem percentualmente mais escolhidos por parte dos alunos mais favorecidos socialmente (Almeida et al., 2006; Balsa et al., 2001; Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). Por outro lado, as maiores dificuldades económicas das

famílias podem dificultar a mobilidade dos estudantes ou a frequência de instituições de ES mais afastadas da residência familiar, permanecendo os estudantes com menos recursos económicos a viver com os pais (Balsa et al., 2001; Patiniotis & Holdsworth, 2005). Dadas as dificuldades económicas e o tempo que estes últimos estudantes gastam diariamente nas suas deslocações para a instituição de ES, tais alunos tenderão a participar menos na vida académica e social da sua instituição, acedendo, assim, a menos oportunidades de exploração e desenvolvimento pessoal (Holdsworth, 2006; Strom & Strom, 2005). Acresce ainda que os alunos com menos recursos económicos se envolvem em atividades laborais remuneradas, o que pode ocasionar menor frequência às aulas, estando a participação nas aulas correlacionada positivamente com o rendimento (Almeida et al., 2006; Balsa et al., 2001; Thomas & Higbee, 2000).

Face ao exposto, podemos antecipar que alguns grupos de alunos podem experienciar maiores dificuldades na sua adaptação ao ES. A investigação tem mostrado que, por exemplo, alunos de estratos sociais mais baixos, minorias étnicas ou estudantes de primeira geração (ausência de experiência de ES por parte dos pais ou outros membros da família mais próxima) podem apresentar menores competências na matemática e leitura ou pensamento crítico, aspirações mais reduzidas ou perceções de menor apoio e encorajamento por parte dos pais (Terenzini et al., 1996; Yazedjian, Toews, & Navarro, 2009). Tendencialmente estes grupos, a par de outros não tradicionais (e.g., alunos maiores de "23 anos", portadores de deficiência, internacionais) experienciam mais facilmente isolamento social, desorientação nas aulas e curso, ou frustração de expectativas (Briggs, Clark, & Hall, 2009).

Tomando o género dos estudantes, tem aumentado a proporção de estudantes do sexo feminino no ES (Almeida et al., 2006; Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009). Geralmente as alunas são mais conscienciosas, participam mais nos trabalhos académicos e são menos ausentes das aulas, parecendo os rapazes mais propensos para atividades extracurriculares (Newman-Ford,

Lloyd, & Thomas, 2009). Neste sentido, elas tendem a apresentar melhores resultados escolares (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Lawrence, Ashford, & Dent, 2006; Ruthig et al., 2009), embora também bastante mais preocupadas com a sua adaptação interpessoal e com a qualidade e intimidade das relações interpessoais estabelecidas (Almeida et al., 2006; Bank & Hansford, 2000; Demir & Orthel, 2011). Nesta linha, importa lembrar que a investigação sugere que alguns alunos vivem com preocupação a saída da família e a necessidade de relacionamentos seguros com novos colegas/professores, estando a sua adaptação académica muito marcada pela existência de redes de suporte social (Pinheiro, 2003; Sarason, Pierce, & Sarason, 1990).

Outra variável pessoal analisada na investigação em torno da transição para o ES é a idade dos estudantes. Os alunos mais velhos tendem a ser percecionados como menos competentes e com menos capacidades intelectuais para responder às exigências do ES (Richardson & King, 1998), permanecendo este estereótipo apesar do aumento progressivo deste grupo de "alunos não tradicionais" nas instituições de ES (HESA, 2007) e da investigação mostrar a inconsistência de tais resultados. Na verdade, a investigação parece mostrar esse efeito negativo apenas em idades muito avançadas (Newman-Ford et al., 2009).

Finalmente, importa também mencionar algumas variáveis contextuais ou inerentes ao contexto académico pela sua relevância na transição e adaptação académica dos estudantes, assim como na aprendizagem e sucesso académico ao longo do primeiro ano. Mais à frente, a propósito das medidas de atuação, evocaremos a estrutura curricular dos cursos, o ensino dos professores, os métodos de avaliação, a diversidade de Serviços de apoio (...) pelo que evitaremos a sua explanação neste momento, ampliando em demasia este texto. Mesmo assim, gostaríamos de referir uma dessas variáveis contextuais, bastante importante em Portugal, que se prende com a política instituída de "numerus clausus". Aponta-se, por exemplo, o "efeito de cascata"

decorrente dos alunos com médias mais elevadas de acesso que, não sendo colocados nas suas primeiras escolhas, ocupam sucessivamente cursos de segunda opção e fazem diminuir as reais possibilidades de outros alunos serem colocados em primeiras opções (Fonseca, Dias, Sá, & Amaral, 2013). Ainda no ano letivo em curso (2015/2016), o Ministério da Educação referia que 60% dos estudantes não conseguiram colocação no par curso/instituição de primeira escolha.

Não sendo sempre problemático que o aluno fique colocado num curso que não corresponde a uma primeira opção, até porque nem sempre a sua escolha decorreu de um processo de exploração vocacional profundo e sistematizado (aliás vários alunos que não são colocados na 1ª opção acabam por permanecer e graduar-se nos cursos em que foram colocados), não deixa de ser problemática a adaptação académica de estudantes cujo curso frequentado não corresponde aos projetos vocacionais construídos na adolescência. Com efeito, alguns alunos, assegurada a entrada no ES, passam os primeiros anos da sua formação tentando, por transferência ou realizando de novo as provas específicas de acesso, "aproximar-se" do curso de 1ª opção (Okun, Goegan, & Mitric, 2009; Okun, Karoly, Martin, & Benshoff, 2008-2009).

As expectativas e as dificuldades antecipadas dos estudantes

Nos últimos anos, questionando os estudantes no momento da sua inscrição ou matrícula na Universidade do Minho, temos avaliado as suas expectativas académicas e as dificuldades que antecipam na sua adaptação ao ES. As expectativas, combinando cognições e motivações, informam-nos sobre as justificações pessoais do estudante para a frequência e investimento no ES. Snyder e colaboradores (2002), comparando alunos com altas e baixas expectativas, verificaram melhores resultados no grupo de expectativas mais elevadas, apresentando estes alunos uma maior probabilidade de se graduarem ou menor probabilidade de desistirem. Por sua vez, as dificuldades antecipadas permitem assinalar grupos de estudantes que poderão recluir

não possuírem as competências necessárias ao sucesso da sua adaptação nas diversas frentes da vida académica.

Relativamente à avaliação das expectativas iniciais de estudantes para a sua frequência e benefícios obtidos com o ES, recorremos a um questionário que avalia sete dimensões diferenciadas de expectativas (Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, & Alfonso, 2012): formação para a carreira/emprego (e.g., “Obter uma profissão valorizada socialmente”), qualidade da formação (e.g., “Ter professores de reconhecido mérito nas áreas que ensinam”), desenvolvimento pessoal e social (e.g., “Ganhar confiança nas minhas potencialidades”), interação social (e.g., “Ter momentos de convívio e diversão”), pressão social (e.g., “Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares”), mobilidade internacional (e.g., “Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.)” e envolvimento político e cidadania (e.g., “Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade”). Recorrendo a uma escala do tipo Likert, que varia entre 1 (*Discordo totalmente*) e 6 (*Concordo totalmente*), os alunos pontuam as suas expectativas nestes domínios, sendo que, quanto maior for a pontuação em cada uma delas, maior será a expectativa do estudante na respetiva dimensão.

A nossa investigação na área tem-nos permitido constatar que os estudantes apresentam expectativas otimistas, aliás bastante elevadas, relativamente à sua frequência do ES. Sendo verdade que expectativas mais elevadas se convertem em maior investimento nas atividades académicas, também é verdade que tais expectativas quando não concretizadas se traduzem em desilusão ou frustração, podendo este fenómeno refletir-se no menor investimento e participação, risco de abandono e de insucesso académico.

Uma análise mais atenta dos resultados dos nossos estudos junto de alunos do primeiro ano da Universidade do Minho permite verificar que os estudantes apresentam expectativas mais elevadas nos domínios da sua

formação para um emprego, desenvolvimento da sua carreira e qualidade da formação. Tais resultados sugerem que o que motiva os estudantes a frequentar um determinado curso passa, em larga medida, pelos seus projetos vocacionais e pelo prestígio da formação antecipada, apoiando esses mesmos projetos associados ao emprego e carreira. Por outro lado, os estudantes pontuam menos as suas expectativas nos domínios da interação social e pressão social, sugerindo uma confiança nas redes de suporte existentes de amigos e familiares, que retira a ansiedade destes alunos face a pressões para a sua realização e face à integração social num novo contexto de educação e formação. São ainda de salientar os resultados mais baixos de expectativas para a mobilidade estudantil internacional, o que poderá estar relacionado com o facto de estes alunos terem, ainda, pouco conhecimento acerca das reais oportunidades de mobilidade no contexto de ES.

A avaliação das dificuldades antecipadas pelos alunos relativamente à sua adaptação ao ES é conduzida, por nós, recorrendo a um questionário que integra 15 questões, com resposta que varia entre 1 (*Discordo completamente*) e 5 (*Concordo completamente*). Nesta avaliação, as dificuldades antecipadas pelos alunos centram-se em três domínios: adaptação académica ("Aprender os conteúdos das disciplinas"), integração social ("Relacionar-me com os novos colegas") e autonomia pessoal ("Gerir as minhas atividades e o meu tempo"). Os nossos resultados mostram que os estudantes do primeiro ano antecipam maiores dificuldades em situações académicas e de gestão pessoal (e.g., "Gerir as minhas atividades e o meu tempo", "Suportar as despesas relacionadas com o meu dia-a-dia", "Aprender os conteúdos das disciplinas" ou "Ter bons resultados nos exames"), e menos dificuldades em situações de integração social (e.g., "Relacionar-me com os novos colegas", "Fazer novos amigos"). Não obstante, apresentam, na generalidade, uma perspetiva bastante otimista face à sua transição para o ES, pois as médias nunca chegam a ultrapassar o ponto médio teórico da escala (uma pontuação de 3), em nenhuma das situações de dificuldades apresentadas. Em suma, os

resultados sucessivamente obtidos mostram que os estudantes acedem ao ES com uma perspetiva bastante otimista quer da sua competência pessoal quer do contexto académico e social que virão a frequentar.

Medidas promotoras da integração e sucesso académico dos estudantes

No quadro das orientações pedagógicas e das práticas de ensino e avaliação preconizadas na Declaração de Bolonha assume-se o papel ativo do estudante na sua aprendizagem e sucesso, o que destaca a relevância de algumas variáveis psicológicas, por exemplo a conscienciosidade, determinação, persistência ou pensamento crítico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007). Centrando-nos na aprendizagem, Biggs (1999), tomando as estratégias cognitivas e motivacionais, distingue três tipos de abordagens: (i) abordagem profunda, (ii) abordagem de alto rendimento, e (iii) abordagem superficial. A abordagem profunda é caracterizada por uma motivação intrínseca, pelo gosto na exploração de conhecimentos e pela procura de atribuição de significado aos conteúdos a aprender. O aluno que adota esta abordagem perspetiva o aprender como "um processo ativo de abstração de significado e de interpretação pessoal da informação" (Rosário et al., 2000, p. 136). A abordagem de alto rendimento caracteriza-se por uma busca de elevados resultados sem um interesse particular pelos conteúdos e qualidade da aprendizagem. A abordagem superficial é igualmente caracterizada por um enfoque no resultado final, mas aqui os alunos investem apenas o suficiente para atingir os objetivos mínimos, recorrendo os alunos à memorização mecânica das matérias (Biggs, 1999; Hativa, 2000; Rosário et al., 2000).

Um outro aspeto importante para o sucesso escolar do aluno relaciona-se com o próprio desenvolvimento vocacional. O estudo de Taveira (2000) mostra que a indecisão vocacional e a falta de exploração vocacional por parte dos alunos acabam por expressar algum baixo compromisso com o curso e a pouca predisposição dos alunos para o desenvolvimento da respetiva carreira.

Havendo consciência das particulares dificuldades de aprendizagem dos alunos logo no primeiro ano, em particular nos cursos de ciências e engenharias (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Lencastre et al., 2000; Soares, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2007), justificar-se-iam formações dirigidas aos alunos das competências académicas em falta, incluindo curtos módulos nas disciplinas curriculares ou assegurando programas específicos de desenvolvimento de tais competências.

Uma área particularmente importante na adaptação académica dos alunos ingressantes tem a ver com as práticas pedagógicas, o currículo e os métodos de avaliação. A investigação aponta para a sua relevância no insucesso escolar dos estudantes, propondo-se metodologias de ensino e avaliação mais centradas no trabalho do próprio aluno (Almeida & Vasconcelos, 2008; Ball, 1995; Brigdes, 2000). Algum consenso existe no meio académico que os alunos estudam em função dos métodos de ensino e das formas de avaliação utilizados pelos seus professores (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007), havendo necessidade de uma “nova cultura universitária” assente na diversificação das metodologias de ensino (tendo em conta, por exemplo, os recursos tecnológicos existentes) e no apoio direto do professor ao estudo dos alunos (Zabalza, 2007a, b). A literatura destaca o encorajamento das interações entre estudantes e os docentes do curso (Ball, 1995; Calloway-Grahm, 2004), a cooperação entre alunos-alunos e alunos-professores em prol de uma aprendizagem colaborativa (Almeida & Vasconcelos, 2008), o fornecimento atempado e apropriado de *feedback* ao aluno enquanto orientação e incentivo à sua aprendizagem e desenvolvimento (Brown & Glasner, 1999; Bryan & Clegg, 2006; Hill, Lomas & MacGregor, 2003; Knight, 2002), uma exposição clara e objetiva dos conteúdos através de textos de apoio e das novas tecnologias de comunicação (Feldman, 1997; Hativa, 2000), a disponibilidade efetiva dos docentes para fazerem atendimento aos alunos (García-Valcárcel, 1991) e a planificação das aulas em termos de objetivos, de

resultados de aprendizagem esperados e de atividades inerentes (Hativa, 2000; Zabalza, 2007a,b).

Por último, a par das variáveis dos alunos e dos professores, algumas condições institucionais e curriculares relevam para o insucesso e abandono académicos. De acordo com Tinto (1993), o funcionamento das instituições, as oportunidades de socialização dos seus alunos e a satisfação das suas expectativas são variáveis assumidas como relevantes. Para o referido autor, quando ingressa no Ensino Superior, o estudante é portador de uma série de intenções e objetivos que definem o nível e o tipo de educação, a carreira e o futuro profissional que ambiciona. Estes aspetos, e as reais possibilidades de concretização no par curso/instituição frequentado, definem o grau de envolvimento dos estudantes na realização das atividades académicas e na continuação dos seus estudos. Na mesma linha, Vallerand, Guay e Fortier (1997) verificaram que os alunos que abandonavam o ES apresentam níveis mais baixos de motivação intrínseca, de identificação académica e de suporte por parte dos professores, pais e gestores académicos. Num estudo anterior conduzido na Universidade do Minho (Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008), dois grupos de fatores são mais frequentes no discurso dos alunos como justificações para o seu abandono: a incompatibilidade de horários, que podemos também associar à entrada no mundo de trabalho por necessidades financeiras, à distância e às questões familiares, por um lado, e as questões associadas ao curso frequentado, incluindo, por exemplo, a fraca motivação pelo curso e os problemas de aprendizagem, por outro.

Considerações Finais

Sendo expectável que o ES coloque novos desafios e exigências aos estudantes que nele ingressam, importa cuidar da forma como estes alunos são “acolhidos” e preparados para enfrentarem com sucesso tais exigências. As atividades de acolhimento devem ser devidamente pensadas e planeadas,

a nível da instituição e de cada um dos seus cursos, implicando os professores e as associações ou grupos de estudantes nas atividades de acolhimento institucionais. Pelas razões atrás invocadas, uma particular atenção deve ser prestada, por parte da instituição, à inclusão dos estudantes “não-tradicionais”.

Estas sessões ou atividades de acolhimento, que podem sistematizar-se ao longo do primeiro semestre ou primeiro ano, podem tomar como objetivo a descrição de aspetos identitários e exigências do curso ou, também, o desenvolvimento da identidade dos alunos enquanto estudantes do ES, seus desafios e novos papéis. Cursos breves em matérias curriculares, sessões de métodos de estudo, apoio tutorial por estudantes mais avançados no curso devidamente selecionados e preparados (...), podem ser necessários face à sinalização ou diagnóstico inicial de dificuldades antecipadas na adaptação académica dos estudantes do 1º ano (Briggs, Clark, & Hall, 2009; Clerehan, 2003; Pargetter, 2000; Seco, 2011). Mais ainda, a formação de grupos de apoio por pares ou a organização de sessões de promoção de hábitos alimentares e atividade física regular ou de prevenção do consumo de substâncias podem potenciar o suporte social, o bem-estar e os estilos de vida saudáveis, entendidos como alicerces do sucesso académico (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2007).

Sobretudo no 1º ano, importaria que algumas unidades curriculares proporcionassem situações de aprendizagem e trabalho de grupo, geralmente muito positivas enquanto oportunidades para os estudantes estabelecerem vínculos com os colegas e com o próprio curso/instituição, prevenindo os riscos de frustração e abandono. Por outro lado, as tutorias por estudantes mais velhos ou o contacto periódico com docentes do 1º ano nomeados para o efeito tendem a favorecer a aprendizagem e a criação de novas redes de suporte social, aspeto relevante particularmente para os estudantes deslocados e que ficam afastados da família e dos amigos de infância/adolescência. Este acompanhamento por “Outros” favorece o desenvolvimento da autonomia na gestão dos horários e do tempo em geral,

bem como dos recursos económicos face às despesas do seu quotidiano. No fundo, falamos da criação de um clima de suporte por parte da instituição, traduzido num ambiente amigável de estímulo ao desenvolvimento pessoal do aluno, reconhecimento pelos professores das mudanças no nível e formas de envolvimento académico dos estudantes nos nossos dias ou melhoria dos métodos de aprendizagem e das competências de gestão de carreira (Bridgstock, 2009; Yorke & Thomas, 2003).

Finalmente, referindo-nos ao sucesso académico reportado às aprendizagens escolares, algumas medidas podem ser apontadas ao nível da tríade "ensino-aprendizagem-avaliação". Um primeiro aspeto é assegurar uma relação frequente e de qualidade entre os professores e os estudantes. O ES caracteriza-se frequentemente por algum distanciamento do professor em relação aos seus alunos, podendo isso ser prejudicial ao sucesso dos estudantes, em particular no 1º ano. A investigação sugere vantagens de um rácio menor de alunos/turma no 1º ano, da existência de espaços de tutoria, da opção por métodos contínuos de avaliação e do *feedback* frequente dos docentes aos alunos (Shandler & Steenekam, 2014). A investigação também sugere a adoção de metodologias de ensino e de avaliação favoráveis à adoção pelos estudantes de abordagens compreensivas na aprendizagem (*versus* abordagens centradas na memorização), ao desenvolvimento do um pensamento relativista *versus* dualista (dogmático) ou ao aumento da autorregulação dos alunos nas suas atividades de estudo e aprendizagem. Tais objetivos são mais facilmente alcançados através de métodos ativos de ensino-aprendizagem, ênfase na avaliação contínua, organização da turma por pequenos grupos de aprendizagem, estímulo à aprendizagem pela realização de projetos ou resolução de problemas (Feldman, 1997; Knight, 2002; Rosário et al., 2010; Torre & Barrio, 2000; Veiga Simão & Flores, 2006).

As instituições podem ainda cuidar do número e qualidade de equipamentos e infraestruturas de apoio ao estudo e aprendizagem dos alunos (e.g., equipamentos informáticos e laboratoriais, biblioteca, salas de

estudo, plataformas de *e-learning*), melhorar as práticas pedagógicas dos docentes tomando os resultados da avaliação docente pelos estudantes, promover formas cooperativas e interpessoais de aprendizagem, envolver os alunos em projetos de investigação dos docentes e assegurar períodos de estágio e trabalho de campo, identificar disciplinas críticas em cada curso e promover o suporte à formação dos professores com mais dificuldades, dinamizar a organização atempada de sumários das aulas e *dossier* da disciplina, registar a presença dos alunos nas aulas e sua ponderação na avaliação, premiar a excelência e o mérito escolar (...).

Concluindo, sendo múltiplas as variáveis intervenientes na melhor ou pior qualidade da transição e adaptação dos estudantes ao ES, ao mesmo tempo que devemos olhar para estes processos como dinâmicos e contínuos no decurso do 1º semestre e do 1º ano, importa olhar a diversidade de “públicos” presentes e diversificar as formas de atender às suas características e necessidades. Pugnando as instituições por mais e melhores alunos, uma atenção particular deve ser colocada nos alunos que experienciam maiores dificuldades na sua adaptação e envolvimento académico e que, por isso, apresentam maior risco de insucesso académico e de abandono.

Referências

- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). *Questionário de Percepções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Braga: Universidade do Minho; Ourense: Universidade de Vigo-Ourense.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 207-220.
- Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 109-117.

- Ball, S. (1995). Enriching student learning through innovative real-life exercises. *Education + Training*, 37(4), 18-25.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação* (CEOS, Inquéritos, V. 1). Lisboa: Edições Colibri.
- Bank, B. J., & Hansford, S. L. (2000). Gender and friendship: Why are men's best same-sex friendships less intimate and supportive?. *Personal Relationships*, 7, 63-78.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at University. What the student does*. London. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bridges, D. (2000). Back to the Future: the higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 37-55.
- Briggs, A.R.J., Clark, J., & Hall, I. (2009). Bridging the Gap: project report on student transition. Newcastle University, UK. Available online at: <http://www.ncl.ac.uk/cflat/documents/BridgingtheGapfinalreportv6.pdf>.
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-11.
- Brown, S. & Glasner, A. (1999). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bryan, C. & Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in Higher Education*. London: Routledge
- Calloway-Graham, D. (2004). The art of teaching and learning. *The Social Science Journal*, 41, 689-694.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2004). A possible model for explaining the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249-264.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- CIPES (2008). *A rede pública de ensino superior: Um olhar sobre o acesso*. Porto: CIPES.
- Clerehan, R. (2003). Transition to tertiary education in the arts and humanities: some academic initiatives from Australia. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(1), 72-89.
- Demir, M., & Orthel, H. (2011). Friendship, real-ideal discrepancies, and well-being: Gender differences in college students. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 145, 173-193.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and effective teaching in higher education: Research and practice. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and Practice* (pp. 368-395). New York: Agathon Press.
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2013). Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144-158.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2009). Una aplicación Web para la identificación de sujetos de nuevo acceso a la universidad en situación de riesgo académico. *Revista d'Innovació Educativa*, 2, 11-17.
- García-Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. *Studia Pedagógica*, 23, 350-353.

- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A, Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, IV(2), 31-41.
- Hativa, N. (2000). *Teaching Effective Learning in Higher Education*. Boston: Kluwer.
- Higher Education Statistics Agency (2007). Performance Indicators. Cheltenham, HESA. Disponível em: <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/category/2/32/141/> (accessed 6 November 2008). MUDAR ESTA REFERÊNCIA – DATA DE ACESSO
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 15-20.
- Holdsworth, C. (2006) 'Don't you think you're missing out, living at home?' Student experiences and residential transitions. *The Sociological Review*, 54, 495-519.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42-68.
- Knight, P. T. (2002). *Being a teacher in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lassibille, G., & Navarro, L. (2007). Why do higher education students drop out? Evidences from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Lawrence J. C., Ashford, K. J., & Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 273-281.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da faculdade de ciências da universidade do porto. *Ensino Superior: (In)Sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Machado dos Santos, S. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Ortega, S. L., & Diaz, V. A. H. (2011). Prevención del fracasso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.
- Monteiro, S., Tavares, J. P., & Pereira, A. M. S. (2007). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8, 83-93.
- Newman-Ford, L., Lloyd, S., & Thomas, S. (2009). An investigation into the effects of gender, prior academic achievement, place of residence, age and attendance on first-year undergraduate attainment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1(1), 13-28.
- O'Connor, M., & Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Okun, M. A., Goegan, B., & Mitric, N. (2009). Quality of alternatives, institutional preference, and institutional commitment among first-year college students.

- Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(4), 371-383.
- Okun, M. A., Karoly, P., Martin, J. L., & Benshoff, A. (2008-2009). Distinguishing between exogenous and endogenous intent-to-transfer students. *Journal of College Student Retention*, 10(4), 507-524.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355-370.
- Pargetter, R. (2000). Transition: from a school perspective. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 1-6.
- Patiniotis J., & Holdsworth, C. (2005) Seize that chance! Leaving home and transitions to higher education. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 81-95.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Richardson, J. T. E., & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon?. *Journal of Higher Education*, 69, 65-88.
- Rosário, P., Almeida, L. Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Nuñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Orgs.), *Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A. M., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *EX AEQUO*, 23, 163-177.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce, (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97- 128). New York: John Wiley & Sons.
- Seco, G. (2011). Jovens adultos em transição para o Ensino Superior: Desafios e contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In A. Noutel (Coord.), *O papel das Universidades para uma Europa do Conhecimento* (pp. 27-36). Lisboa. Universidade Lusíada.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Education Psychology*, 4, 820-26.

- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Strom, P., & Strom, R. (2005). Parent-child relationships in early adulthood: College students living at home. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 517-529.
- Taveira, M. (2000). Sucesso no Ensino Superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares (Ed.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22.
- Thomas, P. V., & Higbee, J. L. (2000). The relationship between involvement and success in developmental algebra. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 222-232.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torre, S. & Barrios, O. (2000). *Estratégias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Vallerand, R. J., Guay, F., & Fortier, M. S. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2007). Ajustamento e Sucesso Académico em alunos do 1º ano de Engenharia da Universidade do Minho. Comunicação na *International Conference on Engineering and Computer Education - ICECE'2007* (pp. 413-417). Brasil: Monguaguá-Santos.
- Veiga Simão, A. M., & Flores, M. A. (2006) O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, 40, 229-251.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among white and Hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 50, 458-467.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.
- Zabalza, M. (2007a). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007b). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

